Cláudia da Mota Darós Parente

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NO CONTEXTO INTERNACIONAL

OFICINA UNIVERSITÁRIA
CULTURA ACADÊMICA Editora
CAPES

Políticas de educação em tempo integral no Brasil e ampliação da jornada escolar no contexto internacional

Cláudia da Mota Darós Parente

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

PARENTE, C. M. D. *Políticas de educação em tempo integral no Brasil e ampliação da jornada escolar no contexto internacional* [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024, 177 p. ISBN: 978-65-5954-536-0. Available from: https://books.scielo.org/id/tg239. https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-536-0.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribição 4.0.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimento.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NO CONTEXTO INTERNACIONAL

Cláudia da Mota Darós Parente

Cláudia da Mota Darós Parente

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NO CONTEXTO INTERNACIONAL

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2024

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC
UNESP - campus de Marília

Diretora: Dra. Claudia Regina Mosca Giroto
Vice-Diretora: Dra. Ana Claudia Vieira Cardoso

Conselho Editorial
Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)
Célia Maria Giacheti
Cláudia Regina Mosca Giroto
Edvaldo Soares
Franciele Marques Redigolo
Marcelo Fernandes de Oliveira
Marcos Antonio Alves
Neusa Maria Dal Ri
Renato Geraldi (Assessor Técnico)
Rosane Michelli de Castro

Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação - UNESP/Marília
Henrique Tahan Novaes
Aila Narene Dahwache Criado Rocha
Alonso Bezerra de Carvalho
Ana Clara Bortoleto Nery
Cláudia da Mota Darós Parente
Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto
Daniela Nogueira de Moraes Garcia
Pedro Angelo Pagni

Auxílio Nº 0039/2022, Processo Nº 23038.001838 /2022-11, Programa PROEX/CAPES
Parecerista: Maria José Viana Marinho de Mattos (Professora aposentada; atuou como docente e gestora na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1997-2021); atualmente presta serviços educacionais no Espaço Saberes, Poços de Caldas-MG).
Capa: Imagem gratuita de Pixabay

Ficha catalográfica

Parente, Cláudia da Mota Darós.
P228p Políticas de educação em tempo integral no Brasil e ampliação da jornada escolar no contexto internacional / Cláudia da Mota Darós Parente. – Marília : Oficina Universitária : São Paulo : Cultura Acadêmica, 2024.

177 p. : il.
CAPES
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5954-535-3 (Impresso)
ISBN 978-65-5954-536-0 (Digital)
DOI: https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-536-0

1. Educação – Brasil. 2. Políticas públicas – Brasil. 3. Educação integral. I. Título.

CDD 370.981

Catalogação: André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Copyright © 2024, Faculdade de Filosofia e Ciências
Editora afiliada:
Associação Brasileira de Editoras Universitárias
Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP
Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - Campus de Marília

Educação integral, integrada e integradora

Se educação é formação,
integral já seria a educação.
Mas se tem "integral" na concepção,
é mais cuidado, mais atenção!

Se integrada é a ação,
e o tempo, uma ampliação,
para fortalecer a integração,
mais espaço, mais educação!

Educação integral de qualidade:
para a sociedade, mais diversidade;
para as escolas, melhores condições;
para os alunos, mais opções!

Educação que integra
é ação educadora.
Na política, a regra:
Educação integral, integrada, integradora

Cláudia da Mota Darós Parente
Março/2023

Sumário

Prefácio | *Jaqueline Moll*.....9

Apresentação.....15

1. Tempo Escolar e Jornada Escolar.....23

2. Políticas de Educação em Tempo Integral no Brasil.....45

3. Educação em Tempo Integral no Brasil: Diretrizes e Indicadores.....85

4. Organização e Ampliação da Jornada Escolar no Cenário Internacional 113

5. Análise de Políticas de Educação em Tempo Integral e de Ampliação da Jornada Escolar: Referenciais Analíticos.....127

Referências.....151

Sobre a autora.....177

PREFÁCIO

"Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Entro num acordo contigo
Tempo, tempo, tempo, tempo"
(Caetano Veloso)

Com grande alegria recebi o convite para prefaciar o último livro da Profa. Dra. Cláudia da Mota Darós Parente, intitulado *Políticas de Educação em tempo integral no Brasil e ampliação da jornada escolar no contexto internacional*.

Docente da Universidade Estadual Paulista, campus de Marília, Cláudia construiu uma linda trajetória de estudos e pesquisas no campo das políticas de organização e ampliação da jornada escolar, atuando em diferentes universidades brasileiras e produzindo artigos, livros, relatórios, espaços de trabalho e colaborando, efetivamente, para a qualificação do tempo escolar no Brasil.

Nós nos conhecemos no contexto da construção do Programa Mais Educação, estratégia formulada pelo governo federal, no período democrático de 2007 a 2016, para construir a educação integral no Brasil. Cláudia acompanhava, desde a Universidade Federal de Sergipe, o movimento que estava em construção para uma escola de dia completo e de currículo integral no Brasil.

Estava, também, em construção uma relação orgânica entre as escolas de educação básica e as Universidades, para o desenvolvimento de aprendizagens comuns de fazimentos e reflexões, que recuperavam os sonhos mais democráticos dos/as educadores/as brasileiros/as por uma escola pública, universal, laica e de qualidade.

https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-536-0.p9-13

Sonhos que foram materializados nas Escolas Parque de Anísio Teixeira, nos Ginásios Vocacionais de Maria Nilde Mascellani, nos Centros Integrados de Educação Pública de Darcy Ribeiro e em outras políticas públicas, aqui apresentadas, que contribuíram para pensar e construir outras relações entre a vida escolar e o tempo.

Os estudos que resultaram neste livro articulam conhecimentos construídos por Cláudia ao longo de muitos anos, com sólidas referências teóricas e metodológicas, aqui explicitadas.

Partindo do debate sobre o tempo escolar e a jornada escolar, desde *um processo de desconstrução da jornada escolar definida como construção socio-histórica e cultural*, Cláudia elenca e analisa termos e temas que se entrelaçam às propostas de ampliação da jornada escolar diária, conforme prevê, em seu artigo 34, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como as atividades curriculares e extracurriculares, obrigatórias e facultativas, financiadas ou não pelo Estado, a educação formal e não formal, a alimentação escolar e o tempo de cuidado, aportando importantes argumentos para a ampliação do tempo do aluno na escola.

Seu texto é atravessado por profunda clareza sobre o sentido do direito à educação, para o qual o tempo integral, aliado à educação integral, é tão importante.

Entre escolhas e questões significativas, o livro apresenta um amplo panorama que permite ao leitor compreender o largo horizonte de conceitos, abordagens, perspectivas que compõem e/ou atravessam o campo político, pedagógico e epistêmico da educação integral.

Partindo destes pressupostos, o segundo capítulo apresenta/descreve um amplo panorama sobre *experiências brasileiras de ampliação da jornada escolar ao longo do século XX e início do século XXI*, sistematizando, de modo valoroso, aspectos históricos, políticos e legais dos debates e das políticas públicas da educação em tempo integral no Brasil.

Neste capítulo, Cláudia constrói uma viagem no tempo, lembrando-nos de toda potência construída na história da educação brasileira, o que nos remete às rupturas e descontinuidades dos feitos, que só podem ser explicados pelas profundas disputas em torno de diferentes projetos de sociedade.

A efetivação da educação pública integral, universal e de qualidade, expressa nas políticas de educação integral apresentadas no livro, desde o início

do século XX, teria representado mudanças muito profundas na estrutura da educação brasileira e, portanto, na estrutura de uma sociedade construída sobre os escombros de um mundo escravista, excludente e colonial.

Explicitando os fundamentos *da escola graduada* e dos *turnos escolares*, Cláudia apresenta experiências significativas que objetivaram transformações na organização da escola e dos seus tempos (e espaços): desde os Parques Infantis de Mário de Andrade, passando pelas Escolas Parque de Anísio Teixeira em Salvador e em Brasília, Classes Experimentais, Ginásios Vocacionais, CIEPS, Jornada Única do Ciclo Básico, Centros de Atenção Integral à Criança (CAIC), entre outras, demonstra uma fecunda sementeira política e pedagógica, ao longo do século XX.

Também adentra o início do século XXI, analisando o Programa Mais Educação, discutindo sua proposta, o contexto de sua implementação e suas interfaces com políticas contemporâneas a sua criação e implementação, no período de 2007 a 2016.

Entre vários outros aspectos, aponta a relação decisiva entre a implementação do Programa Mais Educação, para efetiva ampliação da jornada escolar diária, e a construção da meta seis do Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014, que determinou 25% da população escolar em tempo integral no período entre 2014 e 2024. Embora esta meta tenha sido também incluída nos Planos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação, os descaminhos e rupturas político-administrativas do período, impediram que a determinação legal fosse cumprida.

De modo objetivo e analítico, Cláudia chega no tempo presente, abordando também o atual programa Escola em Tempo Integral do governo federal (2023).

No quarto capítulo, expande geograficamente o debate e, *com base no referencial teórico-metodológico da educação comparada, caracteriza a ampliação da jornada escolar e da oferta de atividades extracurriculares no cenário internacional e ilustra políticas de países europeus e latino-americanos*, apresentando aspectos de políticas desenvolvidas na Alemanha, Argentina, Áustria, Chile, Espanha, Itália, Portugal e Uruguai.

Reforça nesta abordagem a perspectiva de que a educação em tempo integral ou em jornada ampliada, refere-se ao direito a uma educação de qualidade, assegurado em países com níveis mais avançados de desenvolvimento social.

No capítulo final, Cláudia *apresenta exercícios e constructos para a análise de políticas no contexto nacional e internacional,* considerando *o referencial teórico das políticas públicas*, e abordando modelos, desenhos e possibilidades, sublinhando a perspectiva do ciclo da política pública.

A reflexão final do livro aponta para o que Cláudia denomina como *enfoque integrador*, em linha com o que construímos nos nove anos de trabalho no Ministério da Educação (no contexto de construção e efetiva implementação do Programa Mais Educação), apontando para a necessidade da relação orgânica entre a escola, a cidade, o território e as políticas intersetoriais, considerando que uma educação integral implica e prescinde da ação colaborativa entre diferentes instituições, políticas e atores sociais.

Neste sentido, são fundamentais suas perguntas para o enfrentamento dos desafios atuais e efetivação da educação integral no Brasil:

> Sendo a educação integral concebida como aquela que busca atingir a integralidade da formação humana e que ocorre ao longo dos tempos e em diferentes espaços, devemos questionar: qual a função social da escola em meio a tantos aspectos que compõem a formação humana? Quais os limites entre a função social da escola e a função de outras instituições sociais?

O livro de Cláudia explicita um esforço de construção de conhecimento que equilibra a curiosidade da pesquisadora e sua persistência epistemológica em relação a um tema/campo que permanece e, ao mesmo tempo, vai se modificando, na medida em que vai crescendo e incluindo novos olhares e outras dimensões, conforme suas palavras:

> Na minha trajetória investigativa não faltou interesse em decifrar os problemas que surgiram continuamente sobre meu objeto de estudo; o ciclo investigativo está em movimento e, portanto, a avaliação é processual, contínua e continua.

Seguramente sua trajetória acadêmica e de pesquisa, lindamente apresentada no início do livro, constituir-se-á como referência significativa e inspiração para jovens pesquisadores/as.

Portanto, estamos diante de um livro que permite, de modo analítico e objetivo, navegar e aprender muito sobre o amplo campo do tempo integral, aliado à educação integral, como política de direito.

Chega em um momento muito oportuno, em que, mais uma vez, vemos esforços federais, estaduais e municipais convergirem para a construção da escola de dia completo e currículo integral, que não é outro senão o esforço pela escola pública, gratuita, laica e universal pela qual, há mais de um século, lutamos.

Nos tempos tão difíceis que atravessamos, de negacionismos e eventos climáticos extremos, que ameaçam os direitos básicos para a qualidade da vida humana, é muito bem-vindo o livro de Cláudia, pois afirma o que já se fez e o que se faz no Brasil e em muitos países, como possibilidade, efetivação de direito e possibilidade para construção de sociedades democráticas e socialmente desenvolvidas.

Seu texto nos permite navegar pelos belos versos de Caetano, porque entrando em acordo com o tempo, compondo destinos e ouvindo tambores de todos os ritmos, vamos construindo a escola pública de educação integral, em tempo integral, articulada à comunidade e ao território, no compasso dos corações e das histórias de nossos meninos e meninas e de suas gentes.

Boa leitura!

Profa. Dra. Jaqueline Moll
Nos últimos dias do mês de maio de 2024,
de inundações e sofrimentos no sul do Brasil.

APRESENTAÇÃO

A presente obra é resultado de um esforço analítico de minha trajetória acadêmico-investigativa pesquisando políticas de educação em tempo integral no Brasil e estratégias de organização e ampliação da jornada escolar no contexto internacional.

A jornada escolar, conforme continuamente demarcada, é uma construção. Daí a importância que tenho dado à formulação de referenciais analíticos que auxiliem pesquisadores e gestores a desconfiarem das lógicas temporais presentes e a construírem proposições que resultem em melhores cenários educacionais.

De acordo com o referencial teórico de políticas públicas (Villanueva, 2007a, 2007b; Secchi, 2014; Howlett; Hamesh; Perl, 2013; Rua, 2013), assim como o Estado traduz suas ações por meio das políticas públicas, em toda investigação, o pesquisador é aquele que, por meio de sua ação, em alguma medida, produz modificações no estado do conhecimento e/ou na realidade que o cerca. Por sua vez, se analisar a política pública é identificar o que o Estado faz, seus motivos e se isso fez alguma diferença, o presente livro tem a intenção de materializar o que fiz, minhas intenções e contribuições acadêmicas.

Em minha jornada investigativa, tenho utilizado referenciais do ciclo da política pública (Viana, 1996; Souza, 2006; Secchi, 2014; Howlett; Hamesh; Perl, 2013; Parente; Rus Perez; Mattos, 2011; Azevedo, 2004). Entretanto, racionalizar a análise ou explicitá-la didaticamente em etapas (agenda, formulação, implementação e avaliação) não significa compreender a política pública como um processo linear, muito menos tratar seus estágios de forma independente. Tal qual o constructo analítico do ciclo de políticas públicas, meu ciclo investigativo não se encerra; pesquisas e análises continuam em andamento.

Nesse ciclo investigativo, minha agenda de pesquisa esteve e está repleta de problemas e questões vinculadas à jornada escolar. Assim como a área da educação está cheia de problemas esperando uma solução política (Subirats,

2006), existem muitas lacunas em torno do objeto de estudo, aguardando que pesquisadores tragam luz a ele. Ao longo de minha trajetória investigativa, fui definindo problemas de pesquisa previamente, mas também surgiram questões no processo que reorientaram muitas escolhas e análises. Da mesma forma que ocorre com os gestores públicos, como pesquisadora, tenho feito escolhas e tomado decisões continuamente. Tal qual ocorre com a política pública, muitos fatores interferiram e interferem na forma como os temas de pesquisa foram emergindo. À medida que o cenário permitia, um novo tópico entrava na agenda de pesquisa e, mais adiante, eu podia iniciar a formulação de alternativas de investigação e tomar decisões; ou seja, nesta trajetória, fui identificando as minhas janelas investigativas.

À semelhança do que ocorre com a formulação de muitas políticas públicas (Viana, 1996; Capella, 2006; Howlett; Hamesh; Perl, 2013), em que pese a relevância do projeto e das estratégias delineadas inicialmente, a investigação passa por muitas reformulações e processos decisórios; as tentativas de racionalizar a realidade e projetar instrumentos que permitam a sua máxima compreensão são extremamente válidas; mas útil também é a consciência de que nem a política pública nem a pesquisa estão livres de pretensas neutralidades e interesses.

Assim como a implementação da política pública (Villanueva, 2007c; Lindblon, 1981; Rus Perez, 1998, 2010; Lima; D'Ascenzi, 2013) pode ser conceituada como um processo contínuo de tomada de decisões, a pesquisa na área pode ser vista como uma forma de captar a realidade, as condições objetivas e as intenções de mudanças. Tal qual a política pública, minhas investigações também tiveram um desenho com seus respectivos instrumentos. No processo, sempre tive consciência de que instituições, atores, decisões, recursos e diferentes fatores poderiam interferir na dinâmica desses elementos e nos resultados.

A avaliação de políticas públicas (Arretche, 1998; Cohen; Franco, 2004; Jannuzzi, 2014) está repleta de contradições e desafios, entre outros dilemas, porque são avaliadas não apenas as condições objetivas após a implementação de certa política pública, mas também o seu desempenho e o desempenho dos próprios atores envolvidos. Na minha trajetória investigativa não faltou interesse em decifrar os problemas que surgiram continuamente

sobre o objeto de estudo; o ciclo investigativo está em movimento e, portanto, a avaliação é processual, contínua e continua. Nesse processo de autoavaliação repleto de exigência, cobrança e rigor, sempre esteve presente o conhecimento dos limites e das fragilidades do processo, mas também de suas possibilidades e potências.

Transpondo os conceitos da área de políticas públicas para o objeto de estudo, pode-se dizer que minha agenda de pesquisa foi formada durante a escrita da tese de doutorado, intitulada "A construção dos tempos escolares: possibilidades e alternativas plurais". Na tese e nas publicações dela decorrentes (Parente, 2006, 2008, 2010, 2015), sistematizei as diferentes construções temporais que permeiam os contextos educativos, entre as quais: início da escolarização, duração e formas de organização da escolarização, multisseriação, ciclos escolares e educação em tempo integral. As construções temporais da escola e suas possibilidades e alternativas tiveram como referência a Proposta Político-Pedagógica Escola Plural da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, estado de Minas Gerais. A Escola Plural despontava, desde a década de 1990, como palco de importantes políticas de reorganização do Ensino Fundamental. Na esteira da legislação nacional, uma lei municipal de 2002 previa a educação em tempo integral nas escolas de Belo Horizonte, porém, em 2005, apenas uma unidade escolar funcionava em tempo integral; outras escolas possuíam turmas em tempo integral e, durante a pesquisa de campo, conheci algumas delas.

Naquele momento, a tese não tinha como foco a educação em tempo integral; era apenas um tempo escolar entre muitos outros. Apesar disso, retomando o texto, é possível identificar expressões mencionadas de maneira superficial que, mais tarde, seriam desvendadas e analisadas em minhas investigações: argumentos e encaminhamentos em torno da educação em tempo integral, ultrapassando os limites da educação escolar, dos espaços escolares e da educação formal, por meio do alargamento do currículo escolar e da ação da escola; argumentos e encaminhamentos para as chamadas ações em rede por meio da articulação intersetorial, das relações entre Estado e sociedade civil e das instituições públicas e privadas de educação formal e não formal. Todas essas são temáticas que permanecem na minha agenda investigativa e que auxiliam na montagem de categorias analíticas.

Após a defesa da tese de doutorado, desenvolvi uma série de atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão e, afora outras pesquisas que realizei no período, meu principal objeto de estudo têm sido as políticas de organização e ampliação da jornada escolar no Brasil e no contexto internacional.

Porém, antes da temática da jornada escolar transformar-se em objeto de estudo, outros antecedentes foram muito importantes, inclusive para as escolhas teórico-metodológicas e para o delineamento de meus problemas de pesquisa: a participação na pesquisa sobre o Programa Cidade Escola de São Bernardo do Campo-SP[1] (2007-2008); o envolvimento com instituições socioeducativas que atendem crianças e adolescentes em Campinas-SP (1999-2003)[2]; a pesquisa sobre ambientes escolares e não escolares (educação formal e não formal) e suas repercussões na formação dos profissionais da educação (2009-2010)[3].

Esse cenário prévio estabeleceu condições para a formulação de pesquisas que, inicialmente, focalizaram as políticas de educação em tempo integral no Brasil e, posteriormente, a organização e a ampliação da jornada escolar no contexto internacional. Assim como no campo das políticas públicas, os cenários de investigação são permeados de atores, interesses e influências. Nesse percurso, surgiram diferentes motivações.

Sobretudo com base no referencial teórico-metodológico do campo de políticas públicas, iniciei investigando o Programa Mais Educação no estado de Sergipe (2010-2013) por meio de diferentes abordagens analíticas (Parente; Azevedo, 2011; Parente, 2012), momento em que fui professora da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Entre 2012 e 2015, desenvolvi a pesquisa "Programa Mais Educação: impactos e perspectivas nas escolas do campo"[4] (Parente, 2014a, 2016b, 2017c; Parente; Prado, 2016), o que permitiu aprofundar análises sobre o programa e sistematizar informações sobre a educação em tempo integral no contexto nacional. A partir de 2013, de volta ao estado de São Paulo como professora da Universidade Estadual Paulista

---

1 Pesquisa coordenada pelo Prof. Dr. José Roberto Rus Perez - Núcleo de Estudos de Políticas Públicas da Universidade Estadual de Campinas (NEPP/Unicamp).

2 Realizei trabalhos voluntários e prestação de serviço.

3 Pesquisa desenvolvida no meu ingresso como professora na Universidade Federal de Sergipe (UFS).

4 Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Edital MCTI/CNPq /MEC/CAPES nº 18/2012 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas, e pela Fundação para o Desenvolvimento da Unesp (Fundunesp).

(Unesp), Campus Marília, passei a investigar a realidade paulista por meio da pesquisa "Educação Integral em Tempo Integral: modelos e experiências no estado de São Paulo", analisando, principalmente, experiências municipais (Parente, 2017b, 2018b), mas também contemplando o Programa Ensino Integral implementado em escolas da rede estadual de ensino de São Paulo (Parente; Grund, 2019; Parente; Parente, 2020; Grund; Parente, 2022).

Nessa trajetória investigativa: detalhei o processo de construção da meta 6 de educação em tempo integral do Plano Nacional de Educação (Parente, 2017a); sistematizei elementos históricos e constitutivos da jornada escolar (Parente, 2019, 2021a); discorri sobre desenhos e características de políticas públicas da área (Parente, 2021b). Com vistas a criar referenciais analíticos, como resultado de minhas investigações acerca da temática: criei a Tipologia de Políticas de Educação Integral em Tempo Integral (Parente, 2016a); sistematizei referenciais do ciclo da política pública para análise das políticas na área (Parente, 2018c); desenvolvi uma análise das relações macro e micro no processo de construção da escola de tempo integral (Parente, 2018a).

No período de 2018 a 2019, à análise de políticas de educação em tempo integral no Brasil, somou-se a pesquisa "Modelos e Experiências de Jornada Escolar na União Europeia: contribuições para a análise das políticas de educação integral em tempo integral no Brasil"[5]. A pesquisa sobre o contexto europeu permitiu identificar, analisar e categorizar diferentes possibilidades de organização da jornada escolar de 15 países: Alemanha, Áustria, Bélgica, Dinamarca, Escócia, Espanha, Finlândia, França, Holanda, Inglaterra, Irlanda, Irlanda do Norte, Itália, Portugal e Suécia (Parente, 2020a). Mais adiante, dei continuidade aos estudos comparados em âmbito internacional por meio da pesquisa "Jornada Escolar e Atividades Extraescolares no contexto internacional: contribuições para a análise de políticas de educação em tempo integral no Brasil", o que possibilitou análises comparativas entre Brasil e Espanha (Parente; Lázaro Herrero, 2019; Parente, 2020b); sistematização bibliográfica sobre os turnos escolares no Brasil e no contexto

[5] Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) – Bolsa de Pesquisa no Exterior (BPE) (2018/2019) e realizada durante os estudos de pós-doutorado na *Universidad* de Salamanca sob a supervisão da Profa. Dra. Luján Lázaro Herrero.

internacional (Parente, 2020d); delineamento de alguns fundamentos das políticas de ampliação da jornada escolar no contexto nacional e internacional, além de proposições por meio do que nomeei de Enfoque Integrador para análise, formulação e implementação de políticas (Parente, 2020c).

Na Pós-Graduação em Educação, desde 2020, a disciplina "Tempos Escolares e Jornada Escolar em Análise" e, posteriormente, a disciplina "Políticas e Práticas de Organização e Ampliação da Jornada Escolar" materializam momentos importantes de sistematização, socialização, reflexão e conhecimento de novas práticas e políticas na área.

Em 2022 iniciei a pesquisa "Políticas de Ampliação da Jornada Escolar no Contexto Internacional: contribuições para a análise de políticas de educação em tempo integral no Brasil", com foco na América Latina e nos Estados Unidos, embora eu ainda continue a investigar o contexto brasileiro (Parente, 2023b; Souza; Parente, 2023; Nagao; Parente, 2023; Ribeiro; Parente; Simões, 2023; Silva; Parente, 2023) e europeu (Parente, 2023a). A pesquisa tem permitido analisar diferentes desenhos de políticas de organização e ampliação da jornada escolar, buscando articulações entre os referenciais teórico-metodológicos do campo das políticas públicas e da educação comparada. Recentemente, realizei um estudo comparado das políticas de ampliação da jornada escolar de Brasil e Uruguai[6].

Paralelamente às pesquisas mencionadas, entre 2015 e 2021, coordenei projetos de ensino e de extensão[7] sobre a temática: Educação Integral em Tempo Integral: promovendo debates e ações para fortalecimento de uma política pública (2015-2017); Encontros de formação: limites e possibilidades de ampliação da jornada escolar (2015-2016); Planejamento e Organização do Trabalho Pedagógico em Escolas de Tempo Integral (2016-2017); Gestão escolar em tempos de pandemia (2021). Esses projetos, articulados às pesquisas em desenvolvimento, propiciaram vivências empíricas valiosas, aproximações com Secretarias de Educação, escolas públicas, instituições de educação não formal e profissionais da educação, além da visualização de modelos,

---

[6] Missão acadêmica realizada em outubro de 2023, na *Universidad de la República* (Udelar), Uruguai, em parceria com a Profa. Dra. Eloísa Bordoli no contexto da Rede "Educação e Sociedade, Políticas e Culturas", Projeto "Diversidade, movimentos sociais e inclusão", Programa Institucional de Internacionalização CAPES-PRINT.

[7] Projetos financiados com recursos de Editais da Unesp.

tipos, formas, recursos, instrumentos, cenários e estratégias de oferta de educação (integral) em tempo integral.

Em maio de 2023, fiz o concurso de Livre-docência com a tese "Políticas de Organização e Ampliação da Jornada Escolar no Brasil e no Contexto Internacional: referenciais e exercícios analíticos" e obtive o título de Livre-docente em Políticas Públicas em Educação. Este livro é resultado de um processo de síntese, revisão, ampliação e análise de minha produção acadêmica antes e após a realização do referido concurso.

Três citações marcam a construção desta obra, ou seja, a materialização do que escolhi e não escolhi escrever. A primeira citação refere-se ao controverso conceito de política pública que envolve tudo "[...] o que o governo escolhe fazer e não fazer"[8] (Dye, 2013, p. 1). A segunda refere-se a uma famosa frase de Jean Paul Sartre (1973, p. 23):

> A escolha é possível, em certo sentido, porém o que não é possível é não escolher. Eu posso sempre escolher, mas devo estar ciente de que, se não escolher, assim mesmo estarei escolhendo.

Por fim, a terceira citação é um trecho de uma conhecida música de Beto Guedes (1978):

> [...] O medo de amar é o medo de ter
> De a todo momento escolher
> Com acerto e precisão a melhor direção [...]
>
> O medo de amar é não arriscar
> Esperando que façam por nós
> O que é nosso dever: recusar o poder

Escolhi fazer. Fiz. Tive medo. Arrisquei. Aceitei o poder. Assumo os resultados de minhas escolhas.

O livro está organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, intitulado "Tempo Escolar e Jornada Escolar", a partir de um processo de desconstrução da jornada escolar - definida como construção socio-histórica e cultural - são caracterizados seus elementos constitutivos e seus vínculos com

[8] Tradução livre de "*whatever governments choose to do or not to do*".

a educação integral. O segundo capítulo, "Políticas de Educação em Tempo Integral no Brasil", descreve experiências brasileiras de ampliação da jornada escolar ao longo do século XX e início do século XXI. O terceiro capítulo, "Educação em Tempo Integral no Brasil: diretrizes e indicadores", sistematiza aspectos político-legais e apresenta um panorama atual da educação em tempo integral no Brasil. O quarto capítulo, "Organização e Ampliação da Jornada Escolar no Contexto Internacional", com base no referencial teórico-metodológico da educação comparada, caracteriza a ampliação da jornada escolar e da oferta de atividades extracurriculares no cenário internacional e ilustra políticas de países europeus e latino-americanos. Por fim, à luz do referencial teórico das políticas públicas, o quinto capítulo, intitulado "Análise de Políticas de Educação em Tempo Integral e de Ampliação da Jornada Escolar: referenciais analíticos", apresenta exercícios e constructos para a análise de políticas no contexto nacional e internacional.

1.

TEMPO ESCOLAR E JORNADA ESCOLAR

1.1. Tempos escolares

Os tempos escolares são construções socio-históricas e culturais e se materializam por meio de diferentes aspectos: início e duração da escolarização obrigatória, carga horária letiva, ano letivo, calendário escolar, jornada escolar etc. Há uma série de elementos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais que podem influenciar na estrutura dos sistemas educativos e na organização da instituição escolar. Concepções e valores socialmente construídos determinam a escola, sua organização e seus tempos. Por outro lado, a própria escola é um espaço no qual são também produzidos valores, concepções e culturas, isto é, os sujeitos que atuam na instituição escolar ressignificam a escola e seus elementos temporais. Dessa forma, os tempos escolares, como parte da cultura da escola, podem atuar como inibidores ou potencializadores das práticas pedagógicas (Elias, 1998; Escolano Benito, 2000; Canário, 2005; Parente, 2010).

Assim como a noção de tempo é uma construção que vai sendo assimilada pelo ser humano em função de seu contexto social, histórico e cultural (Elias, 1998), os tempos escolares foram sendo construídos, reconstruídos e desconstruídos ao longo da história da educação e das instituições escolares.

Para demonstrar a construção social dos tempos escolares, Escolano Benito (1992) discorreu sobre a formação do calendário escolar na Espanha, destacando seus vários condicionantes, entre os quais: a política, a economia, os costumes, o clima, a geografia etc. No Brasil, Souza (1998) demonstrou esse processo de construção social ao analisar a ordenação do tempo nas escolas

primárias paulistas do final do século XIX e início do século XX, período em que surgiu o ensino graduado e se instituiu a arquitetura temporal escolar.

A definição de uma idade para frequentar obrigatoriamente a escola e a duração da escolarização compulsória são exemplos de tempos escolares e também ilustram seu processo de construção socio-histórica e cultural. Em média, as crianças ingressam na escola, obrigatoriamente, entre 6 e 7 anos de idade e a escolarização obrigatória atinge entre 10 e 12 anos de duração. Mas não foi sempre assim. São definições articuladas às concepções de Estado, criança, infância, trabalho, escola, educação, sistema educativo, entre muitas outras. Ou seja, são construções advindas de determinadas demandas sociais, políticas, econômicas e culturais.

O percurso analítico de desconstrução, construção e reconstrução dos tempos escolares evidencia as heranças temporais da história da educação (Petitat, 1994; Eby, 1976; Comenio, s.d.; Goergen, 2005; Arroyo, 2004; Freitas, 2003), ressaltando suas marcas: na organização do conhecimento de forma disciplinar e segmentada; na produção de grades curriculares, horários, planejamentos e cronogramas rígidos; na hierarquização temporal de conteúdos; na adoção do modelo seriado; na rítmica escolar regulamentada e generalizada.

Essas heranças temporais estão diretamente relacionadas à forma como a escola foi sendo construída e às funções que foi assumindo na formação de crianças, adolescentes e jovens, o que remete, inclusive, à maneira como o Estado e os sistemas educativos definiram e definem o processo de escolarização e seus aspectos temporais (Sacristán, 2005; Alves, 2001).

Ao longo da história da educação, os sistemas educativos estabeleceram, por exemplo, início, período, antecipação, progressão e ampliação da escolarização. Esses e muitos outros elementos mostram a presença marcante da categoria "tempo escolar" no cotidiano das instituições, embora essas construções tenham sido naturalizadas.

No processo de construção e reconstrução dos tempos escolares, pode-se utilizar a seguinte divisão didática: tempos de escola, tendo como elemento principal o início da escolarização; tempos de escolarização, destacando suas formas de organização; tempos na escola, tendo como foco as formas de organização do trabalho pedagógico. O exercício de desconstrução dos tempos escolares como ferramenta analítica

propicia um olhar para as suas possibilidades e alternativas (Parente, 2006, 2008, 2010, 2015).

Podem ser mencionados alguns pesquisadores que se dedicaram à temática dos tempos escolares. Em 1987, o pesquisador alemão Wolfgang Mitter (1992) iniciou suas investigações sobre inovações nos tempos escolares de onze países (dez países europeus e Japão). Em 1997, a pesquisadora francesa Marie-Madeleine Compère (2000) publicou o livro *Histoire du temps scolaire en Europe*, que reúne estudos de pesquisadores de diversos países. Escolano Benito (1992, 2000), Pereyra (1992, 2005) e Lázaro Herrero (2000, 2007), pesquisadores espanhóis, também produziram importantes trabalhos acerca da temática. No Brasil, sob diferentes perspectivas, vários pesquisadores contribuíram de forma direta ou indireta para a compreensão do conceito e das características dos tempos escolares, entre os quais: Goergen (2005), Souza (1998, 1999), Teixeira (1999) e Arroyo (2004).

Desde a formação dos Estados Nacionais e a criação dos sistemas educativos, houve a definição de elementos temporais por meio de leis e regulamentos. Aos poucos, os sistemas educativos foram estabelecendo, por exemplo, início, período, antecipação, progressão e ampliação da escolarização. Ao definir esses elementos temporais, o Estado está regulando os limites de sua atuação e dos agentes educacionais, ou seja, por meio de regulamentações e normatizações, está definindo as bases para a formulação e a implementação de políticas (Howlett; Ramesh; Perl, 2013), assim como para o desenvolvimento de certas práticas pedagógicas no interior das escolas.

Pesquisadores mencionam dois informes americanos como grandes responsáveis por dar centralidade à discussão dos tempos escolares nas reformas educacionais no final do século XX. Em 1983 foi publicado o relatório "A Nation at Risk: the Imperative for Educational Reform[9]" que recomendou a ampliação do tempo do aluno na escola (United States of America, 1983). Em 1994, o relatório intitulado "Prisoners of Time[10]" indicou que o tempo ampliado deveria ser de qualidade (United States of America, 1994).

No Brasil, a análise da legislação educacional brasileira ilustra várias terminologias e determinações temporais: dias letivos, período letivo,

[9] "Uma Nação em Risco: o imperativo para a reforma educacional" - tradução livre.

[10] "Prisioneiros do Tempo" - tradução livre.

horas-aula, ensino noturno, período de planejamento, séries, semestres, ciclos, alternância, grupos não seriados, calendário escolar, aceleração de estudos, aceleração de aprendizagem, frequência escolar mínima, jornada escolar mínima, tempo integral, carga horária de trabalho, escola de tempo integral, fluxo escolar, carga horária semanal, recuperação paralela, horas diárias, turnos diurnos, turno noturno, jornada de trabalho docente etc. (Brasil, 1996b, 2001, 2014a). Essas terminologias mostram como o tempo é uma categoria central na área da educação e, ao mesmo tempo, determinado e determinante. Esses vários elementos, ao mesmo tempo, indicam o papel do Estado e dos sistemas educativos, e sustentam o *modus operandi* da escola formal e a maneira como seus sujeitos respondem às demandas sociais não apenas reproduzindo normatizações, mas ressignificando diretrizes e orientações externas.

A título de exemplo, podem ser mencionados alguns elementos temporais da escola brasileira: são 14 anos de escolarização obrigatória, atingindo dos 4 aos 17 anos de idade; o início da escolarização é obrigatório desde os 4 anos, mas a gratuidade ocorre desde a Educação Infantil, na creche (0 a 3 anos); as escolas devem oferecer, no mínimo, 200 dias letivos e 800 horas anuais no Ensino Fundamental; as aulas podem ter início no final de janeiro e as férias ou recessos escolares, geralmente, ocorrem no período do verão (dezembro/janeiro) e julho; a jornada escolar semanal atinge cinco dias, de segunda a sexta-feira; a jornada escolar parcial é de, no mínimo, quatro horas e a jornada escolar integral é de, no mínimo, sete horas.

No que se refere especificamente à organização da escolarização, ainda impera o modelo seriado (Freitas, 2003; Arroyo, 2004; Gomes, 2005) e, em algumas localidades, geralmente com baixo índice populacional, existem escolas e/ou turmas multisseriadas (Hage; Antunes-Rocha, 2010; Parente, 2014b).

Em contraponto à chamada "pedagogia da repetência", em virtude da naturalização da reprovação nas escolas brasileiras, sobretudo a partir da década de 1980, disseminaram-se diferentes propostas de reorganização da escola em ciclos (Arroyo, 1999; Lima, 2002; Moll, 2004; Barretto; Sousa, 2004; Barreto; Mitrulis, 2004), de modo geral, com a finalidade de repensar os sujeitos da educação, os processos de avaliação e a aprendizagem dos sujeitos. Nesse contexto, novos termos temporais emergiram: promoção automática, progressão continuada, classes de aceleração, ciclos escolares etc.

Nos anos 2000, surgiram discussões e ações para a antecipação e a ampliação da escolarização (Parente, 2006, 2008), culminando na definição dos 14 anos de escolarização obrigatória. Tais discussões estiveram articuladas ao direito e ao acesso à educação, mas foram permeadas de preocupações acerca da necessária atenção às especificidades da infância, adolescência e juventude (Arroyo, 2004).

Compreendendo, então, que o Estado materializa suas ações por meio das políticas públicas, é possível analisar os tempos escolares a partir de dois atributos: quantidade e qualidade. Muitos sistemas educativos, influenciados pelo pensamento taylorista - para o qual é preciso aumentar a produtividade em menor tempo - difundiram a ideia de uso eficiente do tempo na escola e que mais tempo poderia gerar maior rendimento. Sob essa perspectiva, alguns países aumentaram os dias letivos, a carga horária e a jornada escolar (Pereyra, 1992). Em consequência, é possível encontrar vários estudos acadêmicos que relacionam tempo e rendimento/aprendizagem escolar. Porém, essa relação nunca foi unânime e apresenta muitas críticas e limites.

Do ponto de vista quantitativo, no âmbito internacional, o movimento "Educação para Todos" da década de 1990, liderado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), exemplifica o esforço que os países deveriam e ainda devem fazer para garantir o acesso à educação de todos. O acesso à educação traz subjacente a ideia de ampliar o direito à educação a mais pessoas e também oferecer mais tempo de escolarização. Essa ampliação pode ocorrer de diferentes formas: ampliação da escolarização obrigatória (mais anos de escolarização); antecipação da escolarização obrigatória, resultando na ampliação do período de escolarização; ampliação de dias letivos e/ou da semana letiva; ampliação da jornada escolar diária e semanal.

No Brasil, no início do século XX, a primeira definição legal nacional a respeito do ingresso do aluno na escola fazia menção aos 7 anos de idade. Atualmente, o ingresso obrigatório da criança deve ocorrer aos 4 anos de idade ainda na Educação Infantil. Essa antecipação da escolarização está associada às defesas do direito, da universalização e da democratização da educação e, consequentemente, às defesas de educação pública, estatal e financiada pelo Estado.

Desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394), os sistemas de ensino devem garantir 200 dias letivos e o mínimo de 4 horas de jornada escolar diária (Brasil, 1996b), uma ampliação em relação à legislação anterior que estabelecia 180 dias letivos. Entretanto, o acesso à educação escolar não é suficiente; é preciso garantir que o tempo que o aluno passa na escola seja um tempo de qualidade. No entanto, a própria definição de tempo de qualidade é uma construção social e está associada às funções que se atribui à escola em cada momento histórico e contexto social. No Brasil, tempo de qualidade tem laços estreitos com a concepção de educação integral, ou seja, em como a escola pode contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

A partir da década de 1990, passou-se a privilegiar a ideia de uso eficiente do tempo, em lugar de simplesmente ampliá-lo (Pereyra, 1992). No contexto brasileiro, essa ideia relaciona-se diretamente às críticas em torno do que se denomina "mais do mesmo". Em meio aos embates entre quantidade e qualidade do tempo escolar, são requeridas da escola e dos profissionais certas condutas e práticas pedagógicas, com consequências para a autonomia da equipe escolar, o currículo, a organização do trabalho pedagógico e a gestão escolar. Esses embates entre quantidade e qualidade existem tanto no nível macro dos sistemas educativos, em função das demandas impostas pela sociedade, como no âmbito da escola, em virtude dos dilemas que os sujeitos vivenciam no cotidiano escolar, enquanto constroem, reproduzem e/ou ressignificam suas práticas pedagógicas.

1.2. Jornada escolar: conceitos, terminologias e classificações

Assim como a escola e seus vários aspectos temporais, a jornada escolar pode ser compreendida como construção socio-histórica e cultural, ou seja, é resultado de determinações históricas, ao mesmo tempo em que atua como elemento da cultura da escola, expressando valores, concepções, intenções, adaptações e ressignificações dos sujeitos que nela atuam (Escolano, 1992; Arroyo, 2004). As próprias categorias aluno e escola são invenções histórico-sociais (Sacristán, 2005), porém, na atualidade, admite-se como natural o fato de que toda criança deve ir à escola, evidenciando certas naturalizações que cristalizam visões de mundo e de sujeitos e, inclusive, levam à reprodução de lógicas e modos de fazer a educação.

Ao longo do século XX, foi possível observar a progressiva universalização da escola pública, gratuita, obrigatória e de direito de todos. No Brasil, por exemplo, legalmente, o direito à educação é garantido a todos e a obrigatoriedade atinge a faixa etária dos 4 aos 17 anos de idade. Por meio da educação escolar, delimita-se que um tempo e um espaço da formação humana é de responsabilidade do Estado. Nesse período, espera-se que a escola desenvolva uma formação integral. Para a efetivação desse direito, os sistemas de ensino estabelecem diretrizes que regulam, entre outros aspectos: a obrigatoriedade (escolarização obrigatória), o tempo diário (jornada escolar), os objetivos e as ações educativas (currículo), os responsáveis pela ação educativa (profissionais) e o espaço da ação educativa.

Na análise da jornada escolar é recorrente que se faça menção apenas à carga horária diária do aluno. Com razão, esse é um elemento central da jornada escolar. No entanto, a aproximação com as diretrizes e as práticas dos sistemas educativos de diferentes países evidencia que tempos diários iguais resultam em distintas formas de organização da jornada escolar. Daí emergem novos elementos analíticos.

A definição de diretrizes e de mínimos legais em termos de carga horária é um aspecto quantitativo importante, inclusive para atender princípios relacionados à igualdade e à equidade. Entretanto, devido à sua complexidade, a configuração da jornada escolar não pode ser explicada apenas com base na carga horária diária do aluno. Existem muitas nuances nos movimentos de organização e de ampliação da jornada escolar materializados por políticas públicas e também por práticas pedagógicas cotidianas.

Por isso, a análise da jornada escolar requer uma aproximação com suas diretrizes político-pedagógicas, bem como com seu processo de implementação, já que, inclusive, cada cenário pode traduzir uma mesma política de maneiras diferentes em função dos valores, concepções, recursos e práticas dos sujeitos envolvidos.

Organização da jornada escolar, ampliação da jornada escolar, escola de tempo integral, educação de/em tempo integral, entre outras, são expressões que têm como categoria básica de análise a jornada escolar e demarcam políticas públicas na área da educação. Há muitas possibilidades teórico-metodológicas para apreender o objeto de estudo "jornada escolar"; uma delas é por meio da análise de políticas públicas.

No contexto internacional, vários países implementaram ou estão implementando políticas que alteram o tempo de permanência do aluno na escola. Justamente por isso, de forma recorrente, se anuncia que a jornada escolar está na agenda político-educacional em âmbito internacional. Porém, há muitas maneiras de organizar e/ou ampliar o tempo do aluno na escola e/ou de forma articulada a ela.

Especificamente sobre o contexto brasileiro, os estudos e as pesquisas a respeito da jornada escolar estão centrados nas discussões sobre escola/educação em tempo integral. Isso significa analisar a jornada escolar com foco na sua ampliação (educação em tempo integral), o que nem sempre possibilita um olhar sobre seus elementos constitutivos, seus limites e suas possibilidades (Parente, 2019).

A forma como cada país estrutura seu sistema educativo e organiza a escolarização obrigatória influencia na maneira de analisar, pesquisar e classificar a jornada escolar. No Brasil, predomina uma classificação básica que divide a jornada escolar em: jornada/tempo/turno parcial, geralmente associada a períodos diários específicos (manhã, tarde ou noite) e com o mínimo de quatro horas; e jornada/escola/educação em tempo integral, com o mínimo de sete horas.

No âmbito internacional, de maneira similar, pode-se classificar a jornada escolar em: jornada parcial (meia jornada ou *half-day school*) e jornada integral (jornada completa, *all-day school ou full-time school*). No entanto, a depender do país, em função da existência ou não de turnos escolares, haverá muitas nuances nessa classificação. A revisão da literatura nacional e internacional mostra que, geralmente, estudos brasileiros traduzem "educação em tempo integral" como full-time school/education. No contexto europeu, a ampliação do tempo do aluno na escola pode ser chamada, genericamente, *extended school day*[11]. Certos países traduzem suas políticas como *all-day school*. Algumas formas de ampliação do tempo de permanência referem-se à oferta de atividades extracurriculares, também chamadas de *before and after school activities*, *after school club*[12] etc.

No âmbito da educação comparada, emergem outros termos e classificações. Pesquisadores espanhóis classificam a jornada escolar em dois tipos básicos:

---

[11] Jornada escolar estendida - tradução livre.

[12] Atividades antes e após a escola, clube após a escola - tradução livre.

jornada *partida* e jornada *continua* (Pereyra, 2005; Lázaro Herrero, 2007). A jornada *partida* divide o período de escolarização em dois momentos (manhã e tarde) com um intervalo para o almoço. A jornada *continua* concentra a escolarização num único período, geralmente na parte da manhã. Estudos sobre o contexto europeu mostram que num mesmo país pode existir, inclusive, uma combinação dos dois tipos de jornada, também chamada de *mixta* ou *combinada*.

Em vários países latino-americanos de língua espanhola, em função da existência dos turnos escolares, a classificação básica da jornada escolar é: jornada *parcial* e jornada *completa*. Porém, há muitas nuances, podendo existir o que alguns países chamam de jornada *extendida*.

O desenvolvimento de pesquisas e de análises de políticas de educação em tempo integral e de ampliação da jornada escolar em diferentes contextos nacionais e internacionais possibilitou a sistematização de termos em português, espanhol e inglês associados à jornada escolar, o que pode ajudar outros pesquisadores da área (Quadro 1).

Quadro 1 - Terminologias relacionadas à jornada escolar - português, espanhol e inglês

Português	Espanhol	Inglês
Jornada escolar Jornada escolar ampliada Educação de/em tempo integral Escola de tempo integral Educação integral em tempo integral Educação a tempo inteiro Atividade complementar Atividade extracurricular Atividade de enriquecimento curricular Contraturno	*Jornada escolar* *Jornada escolar completa* *Educación a tiempo completo* *Escuela de tiempo completo* *Jornada escolar estendida* *Jornada completa* *Actividad extraescolar*	*School day* *Fulltime school* *Fulltime education* *Allday school/education* *Extended school day* *Extracurricular activities* *Before and after school activities/program/club*

Fonte: Elaborado pela autora com base em pesquisas bibliográficas e documentais.

1.3. Componentes da jornada escolar

Ao visualizar a dinâmica da jornada escolar e de outros elementos temporais associados a ela e em distintos momentos e contextos, é possível perceber

a importância da decomposição da jornada escolar, ou seja, desconstruir esse tempo escolar e, em seguida, reconstruí-lo analiticamente (Parente, 2006).

Análises da formulação e da implementação de políticas públicas na área por meio do estudo das diretrizes e orientações normativas, bem como de processos e práticas desenvolvidas em escolas públicas auxiliaram na identificação de componentes da jornada escolar. Afinal, como é possível caracterizar e categorizar, minimamente, o tempo que o aluno passa na escola? Quais são os elementos constitutivos da jornada escolar? No âmbito dos sistemas educativos, o que é compulsório e o que é facultativo? O que é comum para todos e o que emerge como "a mais"? Quando se amplia ou se altera a jornada escolar, quais elementos são adicionados? Esses questionamentos, além de demarcarem as partes da jornada escolar, evidenciam os movimentos de ampliação/reorganização feitos ao longo da história, aqueles que têm sido feitos na formulação e implementação de políticas recentes e aqueles que se quer (ou não) continuar a fazer. A demarcação dessas partes, inclusive, ajuda na decisão política e no planejamento das ações e dos investimentos do Estado.

Esse exercício de decomposição é importante para compreender as fronteiras entre a jornada escolar e sua ampliação, bem como os movimentos que o Estado faz para essa ampliação. Afinal, quando se amplia a jornada escolar, quais elementos são acrescidos e/ou reorganizados? A análise de experiências nacionais e internacionais permitiu a sistematização de alguns componentes da jornada escolar, da ampliação do tempo do aluno na escola, sob sua supervisão ou em articulação a ela.

1.3.1 Atividades curriculares e extracurriculares

Via de regra, o conceito de jornada escolar está associado ao currículo obrigatório e formal, ou seja, atividades curriculares previstas na legislação de cada país, indicando o que deve ser ensinado e aprendido em determinado período de escolarização. De acordo com a Unesco (2016, p. 32), o currículo formal "compreende as experiências e as oportunidades de aprendizagem oferecidas a alunos no contexto da educação formal e que servem de base para processos de certificação". Por sua vez, define atividades extracurriculares como

> Gama de atividades organizadas fora do dia, currículo ou curso escolar regular, com vistas a satisfazer os interesses de alunos. Essas atividades podem contribuir para que alunos se envolvam mais em sua escola ou sua comunidade e podem contribuir para desenvolver habilidades socioemocionais e para promover bem-estar. Essas atividades podem incluir atletismo, esportes, trabalho voluntário, fotografia, teatro, música etc. Em alguns países, também são chamadas "atividades cocurriculares". (Unesco, 2016, p. 19)

Assim, a forma como cada país determina o currículo escolar e os componentes curriculares obrigatórios permitirá identificar o que emerge como extracurricular, extraescolar ou complementar. De forma geral, são atividades esportivas (futebol, basquete, vôlei, judô etc.), atividades artísticas (dança, música, artesanato, teatro etc.), atividades recreativas, atividades de acompanhamento escolar, atividades relacionadas às línguas e às novas tecnologias. São atividades que enriquecem o currículo escolar e que oferecem novas oportunidades para o desenvolvimento integral das crianças, adolescentes e jovens em idade de escolarização obrigatória.

Essa breve diferenciação explicita a provisoriedade na definição do que é curricular e extracurricular a partir de um aspecto normativo, ou seja, no âmbito de cada sistema educativo. Isso significa que uma mesma atividade poderia ser classificada como curricular ou extracurricular, conforme o país, o contexto ou uma legislação específica.

No Brasil, a estrutura curricular básica é composta por uma base nacional comum e uma parte diversificada (Brasil, 1996b, 2013a, 2018). No âmbito da educação em tempo integral, faz-se uso do termo "atividades complementares" para indicar as atividades que complementam o currículo escolar quando ocorre a ampliação da jornada escolar. Geralmente, isso resulta numa nova matriz curricular específica à unidade escolar que oferece educação em tempo integral. Nesse caso, o que é extra no âmbito do sistema educativo, passa a ser obrigatório aos estudantes que frequentam aquela unidade escolar. Em alguns contextos, o extra ocorre fora do currículo escolar, embora possa ser oferecido na própria escola ou em outros espaços educativos.

1.3.2. Atividades obrigatórias e facultativas

À primeira vista, as atividades curriculares estão associadas às atividades obrigatórias; por sua vez, as atividades extracurriculares referem-se às atividades facultativas. No entanto, isso vai depender dos arranjos curriculares de cada país.

No caso brasileiro, a educação em tempo integral, como resultado de múltiplos arranjos curriculares, pode gerar, por exemplo, uma nova matriz curricular, ampliando certos componentes da base nacional comum e/ou da parte diversificada. Para o aluno que irá frequentar uma escola com essa matriz curricular, as atividades são obrigatórias. Em outros contextos, a oferta de atividades extracurriculares, normalmente, é uma escolha das famílias; o sistema educativo pode ser ou não obrigado a oferecê-las no espaço escolar.

É importante ressaltar que a escolarização obrigatória demarca a intenção do Estado em garantir o direito à educação a todos (igualdade de oportunidades). As atividades facultativas, por sua vez, podem atuar como elemento que possibilita a diversificação de oportunidades, ou seja, a atenção a interesses específicos e a escolhas individuais. Mas também pode ser vista com um caráter equitativo, à medida que o Estado pode oferecer algumas atividades facultativas a certos grupos que não teriam condições de custear tais atividades.

1.3.3. Educação formal e não formal

A educação formal refere-se à "educação institucionalizada, intencional e planejada por instituições públicas ou privadas reconhecidas e que, em sua totalidade, constituem o sistema formal de educação de um país" (Unesco, 2016, p. 42). A educação não formal pode atuar de forma colaborativa, complementar ou articulada à educação formal para a oferta de ações relativas à formação de crianças, adolescentes e jovens em idade de escolarização.

Conforme a Unesco (2016, p. 43), educação não formal refere-se a uma

> Educação institucionalizada, intencional e planejada por um provedor educacional. A característica definidora da educação não formal é a de ser um acréscimo, uma alternativa e/ou um complemento à educação formal no processo de aprendizagem dos indivíduos ao longo da vida.

A jornada escolar está diretamente relacionada à educação formal. A princípio, a educação não formal estaria associada à ampliação da jornada escolar ou à oferta de atividades extracurriculares. No entanto, segundo Trilla (1998), os objetivos da educação não formal vão mais além do que complementar a função da escola, já que ocorre no tempo livre dos indivíduos (crianças, adolescentes, jovens e adultos). Por isso, dados os difíceis limites entre educação formal e não formal, escolar e não escolar, curricular e extracurricular, a ampliação da jornada escolar pode ocorrer tanto no âmbito da educação formal como da educação não formal.

No contexto brasileiro, conforme Gohn (1999, 2016), a educação não formal pode ser representada por inúmeras ações desenvolvidas por associações de bairro, organizações sociais, movimentos sociais, igrejas, sindicatos, partidos políticos, organizações não governamentais no campo das artes, da educação e da cultura, escolas etc.

Além disso, é possível ampliar a jornada escolar ou o tempo do aluno na escola ou em articulação a ela integrando a educação formal e a educação não formal, em termos de ações, agentes ou espaços educativos.

1.3.4. Atividades financiadas ou não pelo Estado

A escolarização obrigatória está intrinsecamente relacionada à educação pública e ao currículo formal e ocorre no âmbito do sistema educativo com financiamento estatal. No entanto, conforme o país, a ampliação do tempo do aluno na escola pode ou não ocorrer às custas do Estado, pode ou não ser realizada pelo sistema educativo. Adicionalmente, sua oferta por parte da instituição escolar pode ou não ser obrigatória, e a frequência às atividades extracurriculares pode ou não ser uma escolha das famílias.

No Brasil, conforme mencionado, à educação em tempo integral nas escolas públicas, geralmente associa-se a uma nova matriz curricular no âmbito da educação formal financiada pelo Estado.

1.3.5. Alimentação escolar

A depender de cada país, o tempo destinado à alimentação escolar pode ou não ser incorporado ao período de escolarização obrigatória. De qualquer

forma, é importante ressaltar que quanto mais tempo o aluno passa na escola, é preciso oferecer condições adequadas de permanência na instituição escolar, o que inclui a sua alimentação.

No Brasil, por exemplo, a legislação garante a oferta de alimentação escolar gratuita aos estudantes de todas as escolas públicas, sejam elas com jornada parcial ou integral. Nas escolas de tempo integral é possível oferecer, em média, três refeições diárias. Esse tempo destinado à alimentação está incorporado na jornada do aluno, sendo concebido como atividade escolar. No entanto, em outros países, a alimentação ocorre à parte da jornada escolar e pode ou não ser custeada pelo Estado. O importante a registrar é que o tempo de alimentação pode ser um elemento que amplia o tempo do aluno na escola.

1.3.6. Tempo de cuidado

A escolarização pública obrigatória coloca sobre o Estado e seus agentes a responsabilidade pela educação de crianças, adolescentes e jovens num determinado tempo de vida e num espaço institucionalizado. Nesse tempo e espaço, a escola deve cumprir sua função social e garantir o direito à educação de forma segura. O tempo que o aluno está na escola deve ser um momento pleno de formação, o que também envolve o aspecto do cuidado. Há uma intrínseca relação entre educação e cuidado e que demarca a responsabilidade da escola pelo aluno, por seu bem-estar, saúde e segurança.

Para além desse aspecto, em alguns países, é possível que a escola ofereça ações ou serviços específicos justamente com a finalidade de estender o tempo de permanência do aluno na escola, em grande medida, para atender a certas necessidades e demandas sociais, a exemplo de ações que ampliam o horário de entrada e de saída, cuidados supervisionados etc.

1.4. Argumentos para a ampliação do tempo do aluno na escola

Existem diferentes argumentos que justificam a ampliação do tempo que o aluno passa na escola e que, consequentemente, impulsionam a formulação e a implementação de políticas públicas na área.

Se uma das funções sociais da escola é manter as crianças seguras enquanto os pais trabalham, é importante que os tempos das crianças e dos

adultos estejam articulados. Por isso, conciliar os tempos de trabalho das famílias com os tempos de escola tem sido um dos fatores para a ampliação do período de permanência das crianças na escola. Essa demanda acentua-se à medida que aumenta a participação da mulher no mercado de trabalho.

Se as famílias trabalham, há preocupações com o tempo livre das crianças, adolescentes e jovens. Por isso, surgem ações para garantir que as crianças sejam supervisionados por adultos, o quanto possível, de forma institucionalizada, de modo a garantir maior segurança e minimização de riscos sociais (marginalidade, uso de drogas, gravidez precoce etc.). É nesse contexto que podem ser demandadas da escola novas funções e ações, entre as quais, a oferta de mais e melhores oportunidades educativas, a exemplo de atividades no campo das artes, das linguagens, das tecnologias, da cultura, do esporte etc.

Há também uma preocupação em torno da eficiência do investimento público na área educacional, o que justifica a ênfase nos resultados das avaliações de rendimento escolar que, embora limitados e controversos, produzem elementos para mensurar, quantitativamente, se a oferta de educação pública gera aprendizagem.

Esses e outros elementos mostram, portanto, que a jornada escolar é resultado de políticas e ações embasadas em diversos argumentos sociais, políticos, pedagógicos e/ou culturais que se modificam de tempos em tempos e, igualmente, produzem alterações na instituição escolar, nos currículos, na atuação dos profissionais e na sociedade. Daí a importância de compreender que as jornadas escolares vigentes não são as mesmas de tempos atrás e podem sofrer alterações continuamente.

1.5. Tempo integral como aliado da educação integral[13]

O acúmulo teórico-empírico sobre diferentes políticas e práticas de organização e de ampliação da jornada escolar em diversos estados, municípios e escolas brasileiras evidenciou as intersecções entre educação integral e educação em tempo integral do ponto de vista conceitual, filosófico, político e pedagógico. É importante destacar que as duas expressões devem ser compreendidas como conceitos e práticas em construção. Vários pesquisadores

[13] Parte deste item foi inicialmente publicado em Parente (2021a).

destacam as contribuições de diferentes autores ao longo da história da educação para essa construção conceitual:

> Aristóteles já falava em educação integral. Marx preferia chamá-la de educação "omnilateral". A educação integral, para Aristóteles, era a educação que desabrochava todas as potencialidades humanas. O ser humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolvem ao longo de toda a vida. Educadores europeus como o suíço Édouard Claparède (1873-1940), mestre de Jean Piaget (1896-1980), e o francês Célestin Freinet (1896-1966) defendiam a necessidade de uma educação integral ao longo de toda a vida. No Brasil, destaca-se a visão integral da educação defendida pelo educador Paulo Freire (1921-1997), uma visão popular e transformadora, associada à escola cidadã e à cidade educadora. (Gadotti, 2009, p. 21).

Conforme Gadotti (2009), o conceito de educação integral traz como princípio básico a integralidade que, inclusive, deveria atuar como princípio organizador do currículo escolar. Outros princípios podem ser elencados: conectividade, intersetorialidade, intertransculturalidade, intertransdisciplinaridade, sustentabilidade e informalidade. Compreendendo, então, a educação (integral) como um processo que ocorre ao longo de toda a vida, está claro que ela não é sinônimo de tempo integral. No entanto, parte-se do pressuposto de que a escola e o tempo que o aluno a frequenta sob a responsabilidade do Estado, podem contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens em idade de escolarização obrigatória. Conforme Moll (2012, p. 28-29):

> Para além da necessária ampliação do tempo diário de escola, coloca-se o desafio da qualidade desse tempo, que, necessariamente, deverá constituir-se como um tempo reinventado que compreendendo os ciclos, as linguagens, os desejos das infâncias e juventudes que acolha, modifique assimetrias e esterilidades que ainda são encontradas na prática pedagógica escolar.

Daí a importância da indagação de Gadotti (2009, p. 29):

> Uma questão que sempre é colocada a essas inovações, refere-se a sua extensão: trata-se de um projeto especial de tempo integral para algumas

> escolas ou se trata de uma educação integral como política pública, para todos, entendendo-a como um princípio orientador do Projeto Eco-Político-Pedagógico de todas as escolas?

Assim, o conceito de educação integral está intimamente relacionado à própria concepção de educação, ou seja, ampla e irrestrita, sem a necessidade de adjetivações, abarcando todos os elementos e aspectos da formação humana. No entanto, a adjetivação "integral" tem um cariz histórico de reforço do que a palavra "educação" já traz embutida em si mesma. O uso da expressão "educação integral", portanto, demarca o fato de que, em muitos momentos e contextos (tempos e espaços) não tem sido possível abarcar todos os aspectos da formação humana.

Afinal, quando se defende a educação integral, o que se deseja? Que a formação humana ocorra na sua integralidade, envolvendo os seus mais diversos aspectos: cognitivo, afetivo, psicológico, social, biológico, cultural, físico, político, moral, estético, intelectual, ético, espiritual etc. A educação é um processo que ocorre ao longo de toda a vida, pois o ser humano desenvolve-se continuamente. Por isso, deve-se também mencionar que a educação integral é um processo que acontece no decorrer do tempo, perpassando as diferentes etapas da vida do ser humano e por meio da ação de diferentes instituições, agentes sociais e em distintos espaços.

Entretanto, desde a difusão da ideia de escola pública, gratuita e obrigatória a determinada faixa etária da população, disseminou-se a noção de que a instituição escolar, particularmente, teria grande responsabilidade na formação da infância, da adolescência e da juventude. Embora a instituição escolar não seja a única instituição social responsável pela educação, ganhou centralidade no processo de formação humana.

A história da instituição escolar e de seu currículo mostra que em cada sociedade e momento histórico requereu-se da escola determinados objetivos formativos. Por conseguinte, seus tempos e seus espaços passaram por transformações para o atendimento a certas demandas, embora nem sempre vinculadas à maximização da formação/educação integral. Assim, é imprescindível compreender a construção socio-histórica e cultural da escola e, especificamente, de seus tempos, a fim de identificar suas aproximações com o conceito de educação integral e analisar a presença

das políticas de ampliação da jornada escolar na agenda político-educacional nacional e internacional.

A expressão "educação integral em tempo integral", correntemente utilizada no Brasil, traduz bem a intencionalidade de oferecer uma formação o mais completa possível (educação integral) a crianças, adolescentes e jovens em idade de escolarização obrigatória durante um período escolar ampliado (tempo integral).

É importante mencionar que o termo "educação (integral) em tempo integral" é muito próprio da realidade brasileira. Embora em diferentes países existam políticas e práticas que buscam ampliar o tempo do aluno na escola ou em atividades articuladas a ela, deve-se considerar as especificidades de cada contexto. As próprias políticas e práticas brasileiras de educação (integral) em tempo integral possuem um amplo espectro de características. Por isso, não é correto fazer uso indiscriminado do termo para referir-se a certas experiências internacionais. O uso da expressão "políticas e práticas de ampliação da jornada escolar" talvez expresse melhor a variedade de alternativas existentes no contexto internacional - embora, em alguns casos, a "ampliação" ocorra fora da escola, assim como certas experiências de educação em tempo integral no Brasil.

No cenário brasileiro, a confusão entre educação integral e tempo integral tem sido inevitável, principalmente, quando a concepção de educação integral se restringe à educação escolar. A utilização dos dois termos de forma conjunta, portanto, demarca a intenção de mostrar que são elementos diferentes, mas que podem caminhar juntos.

Em certos momentos da história da educação brasileira, a relação tempo e educação esteve mais acentuada, repercutindo na defesa de que mais tempo de escola significaria mais aprendizagem e/ou mais oportunidades educativas. Mas essa não é uma relação direta. Somente haverá mais e melhores oportunidades educativas se houver uma ação deliberada, ou seja, que o tempo existente e o tempo ampliado na escola sejam tempos de qualidade. Por esse prisma, fica mais fácil compreender que a defesa da ampliação das funções sociais da escola demanda novas formas de organização do trabalho pedagógico, principalmente, no que se refere aos seus tempos e espaços.

Sendo a educação integral concebida como aquela que busca atingir a integralidade da formação humana e que ocorre ao longo dos tempos e em diferentes espaços, deve-se questionar: qual a função social da escola em meio a tantos aspectos que compõem a formação humana? Quais os limites entre a função social da escola e a função de outras instituições sociais? Primeiramente, deve-se destacar que as funções sociais da escola são construções socio-históricas e culturais e, justamente por isso, sofrem transformações, embora existam muitas permanências também.

A construção da ideia de escola pública, universal, gratuita e obrigatória teve seu auge em meados do século XIX, momento em que se passou à defesa da escolarização obrigatória associada ao direito, à universalização e à democratização da educação.

Nóvoa (2009, p. 2) explica que o "modelo escolar", tal qual se conhece na atualidade, difundiu-se ao conjunto da infância no final do século XIX, "[...] através da escola obrigatória, que se constitui como uma instituição central na afirmação dos Estados-nação". Segundo o autor, "ao ganhar a luta secular contra o trabalho das crianças e dos jovens, a escola define novas formas de organização da vida familiar e social".

A escola, que já servia a um público reduzido, foi ganhando as bases materiais para a sua universalização ao longo do século XX. No contexto da industrialização, a escola passou a atender crianças "desempregadas", antigas trabalhadoras de fábrica, agora crianças da escola (Alves, 2001). Nesse momento, difundiu-se, inclusive, a ideia de que a escola serviria para ocupar essas crianças, cujos pais estavam trabalhando.

Na década de 1920, propagaram-se ideais escolanovistas que, segundo Nóvoa (2009, p. 76-77), podem ser resumidos em quatro princípios: educação integral, autonomia dos educandos, métodos ativos e diferenciação pedagógica. Para o autor:

> O conceito de educação integral é aquele que melhor simboliza este movimento e as suas desmesuradas ambições. A escola deveria encarregar-se da formação da criança em todas as dimensões da sua vida. A escola assumiu este programa impossível e acreditou que o podia cumprir. Ao longo do século XX, foi alargando as suas missões, ficando de tal maneira atravancada que perdeu a noção das prioridades.

A análise de Nóvoa (2009, p. 77) evidencia os dilemas contemporâneos em torno das funções sociais da escola. A defesa desmedida de se atribuir à escola mais do que ela é capaz de fazer pode trazer consequências para a própria análise que fazemos dela. Segundo o autor, existem perigos no que chamou de "escola transbordante".

> É certo que houve ganhos importantes, sobretudo no plano social, com a escola a compensar ausências da sociedade e das famílias, contribuindo para uma melhor integração das crianças e dos jovens. Mas quando tudo é essencial, torna-se impossível concretizar uma acção racional e inteligente. A escola desviou-se muitas vezes das tarefas do ensino e da aprendizagem para se dedicar às missões sociais.

No Brasil, Anísio Teixeira é um ícone na defesa dos ideais escolanovistas e, sobretudo, da educação integral. Sua proeminência no pensamento e na gestão educacional deixou heranças profundas que reverberam até hoje nas discussões sobre educação integral e em tempo integral.

Segundo Teixeira (1968[14], p. 8-12), "a escola é o retrato da sociedade a que serve". Embasado nos princípios da Educação Nova, o autor constrói seus argumentos em torno da necessária transformação "da velha escola tradicional - preparatória e suplementar - na escola progressiva de educação integral". Para ele, a escola tradicional atuava de modo suplementar à ação da família e da sociedade na vida da criança. "A escola simplesmente ensinava certas artes e certos conhecimentos [...]". De acordo com o autor, a família "[...] já não é, como em outros tempos, uma instituição de educação integral [...]". Por isso, é imprescindível que a escola tome para si "[...] as funções da família e do meio social, [...] se quisermos dar às nossas crianças a oportunidade de se adaptarem e se ajustarem à ordem social [...]". Entretanto, ao assumir novas funções, a escola progressista precisa renovar-se e alterar concepções em torno de como a criança aprende; essa escola progressista de educação integral deve reorganizar-se, afinal, "[...] se a escola quer ter uma função integral de educação, deve organizar-se de sorte que a criança encontre aí um ambiente social em que viva plenamente".

---

[14] Obra originalmente publicada em 1934, sob o título "Educação Progressiva: uma introdução à filosofia da educação".

O fato é que a escola é uma instituição social e vincula-se estreitamente aos objetivos de cada sociedade, cultura e momento histórico. Apesar disso, essa articulação "escola-sociedade" não é natural, até porque as demandas sociais requeridas à escola não são uníssonas; são, por vezes, contraditórias, inclusive envolvendo disputas de ideias, concepções, valores e projetos societários.

Delval (2000) enumera quatro funções sociais da escola: manter as crianças protegidas enquanto seus pais trabalham; constituir-se espaço de socialização entre crianças da mesma faixa etária, ensinando normas de conduta social; ser um ambiente para aquisição de conhecimentos instrumentais e científicos; introduzir determinadas lógicas e rituais. Essas e outras funções decorrem de um projeto de educação e sua materialização vai depender de como o Estado e as diferentes instituições sociais organizam-se para assumir a tarefa educativa.

2.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

2.1. Surgimento da escola graduada

Aliado ao processo de desconstrução e reconstrução da jornada escolar, é essencial voltar um pouco no tempo, no surgimento da escola graduada brasileira. Afinal, sempre foi assim? Sempre houve uma jornada escolar reduzida? A demarcação de como a escola brasileira se estruturou no final do século XIX e início do século XX é essencial para compreender as opções político-pedagógicas feitas ao longo da história e, principalmente, recuperar as origens das defesas da educação/escola de tempo integral no Brasil.

As obras de Souza (1998, 1999) e Faria Filho e Vidal (2000) são importantes para mostrar o início da escola graduada: com jornada integral, entendida como a oferta de turno único. O surgimento da escola graduada marca a relevância da jornada escolar como meio para que o ensino seja ministrado num tempo e espaço específicos: numa parte do dia e na escola. Souza (1998) menciona o nascimento da escola graduada no final do século XIX, apontando que na década de 1890, no estado de São Paulo, surgiu a escola graduada de ensino primário, compreendendo múltiplas salas de aula, classes e vários professores, ou seja, a escola tal como se concebe na atualidade, um sistema vertical com cursos que se sucedem, seriada e com conteúdos específicos a cada etapa e idade.

Antes da escola graduada, existiam as escolas de improviso que funcionavam em espaços improvisados, como igrejas e casas de professores, locais

nos quais os alunos ficavam por algumas horas. "Não raramente o período escolar de 4 horas era dividido em duas sessões: uma das 10 às 12 horas e outra das 14 às 16 horas" (Faria Filho; Vidal, 2000, p. 21).

Inspirado nas trajetórias de países como Espanha, França, Inglaterra e Estados Unidos, o estado de São Paulo passou a investir na expansão das escolas graduadas e, consequentemente, na ampliação de suas vagas. Segundo Souza (1998, p. 30), "a implantação dessa nova modalidade escolar teve implicações profundas na educação pública do Estado e na história da educação do país", produzindo "[...] uma série de modificações e inovações no ensino primário" e "[...] uma nova cultura escolar [...]".

> A partir do final do século XIX, quando a escola graduada e os grupos escolares começaram a se materializar, a "jornada" passou a ser um tempo escolar imprescindível para a organização da instituição escolar. (Barbanti, 1977; Hilsdorf, 1986 *apud* Faria Filho; Vidal, 2000, p. 21).

As características principais da escola graduada são:

> a) agrupamento dos alunos segundo um critério nivelador que pelo geral é a idade cronológica para obter grupos homogêneos; b) professores designados a cada grau; c) equivalência entre um ano escolar do aluno e um ano de progresso instrutivo; d) determinação prévia dos conteúdos das diferentes matérias para cada grau; e) o aproveitamento do rendimento do aluno é determinado em função do nível estabelecido para o grupo e o nível em que se encontra; f) promoção rígida e inflexível dos alunos grau a grau. (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1983 *apud* Souza, 1998, p. 32).

Com a Reforma de 1892, as escolas paulistas funcionavam com jornada integral, ou seja, manhã e tarde, durante 5 horas, das 10h às 15h no inverno e das 9h às 14h no verão. Em 1904, o horário era das 11h às 16h (Souza, 1999).

A título de exemplo, no contexto europeu, a escola espanhola do início do século XX funcionava em moldes similares: manhã e tarde, 3 horas cada período, totalizando 6 horas diárias (Escolano Benito, 2000). Ainda hoje, esse formato predomina em muitos países europeus, embora alguns optem pela concentração de aulas no período matutino.

Especificamente no Brasil, no começo do século XX, em meio à disseminação das escolas graduadas e em nome da democratização, surgiram os turnos escolares, o que ocasionou consequências para a jornada escolar.

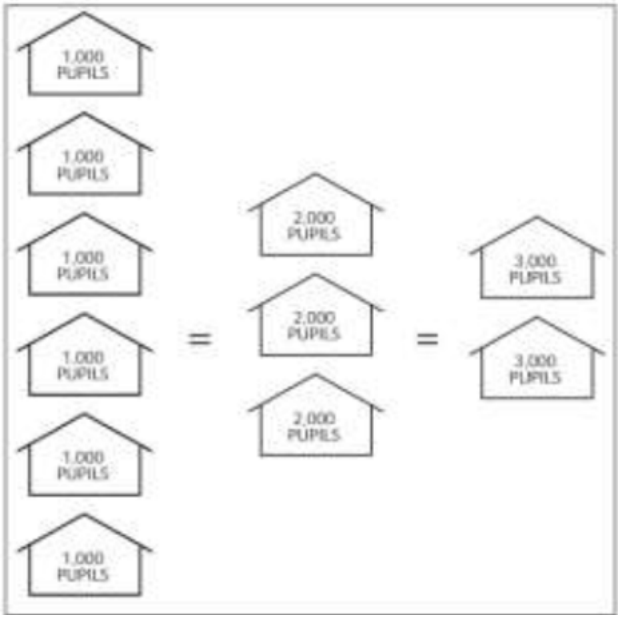
2.2. Turnos escolares

A partir de um estudo de revisão da literatura sobre turnos escolares no Brasil e no contexto internacional (Parente, 2020d), foi possível sistematizar conceitos, argumentos e características dos turnos escolares. Isso é relevante para demonstrar seus vínculos com a discussão a respeito da jornada escolar e da educação em tempo integral.

Quanto ao turno escolar, podem existir: escolas com turno simples que atendem apenas um grupo de estudantes durante o dia; escola de turno duplo, geralmente dividindo-se a escola em turmas matutinas e turmas vespertinas; escolas com turnos múltiplos (três, quatro ou mais turnos).

A literatura indica que o principal objetivo dos turnos escolares é aumentar as vagas por meio da racionalização dos prédios escolares, permitindo a universalização da educação. Porém, existem outros argumentos, muitos dos quais repletos de contradições: maximizar os recursos humanos disponíveis, possibilitando que o mesmo professor possa trabalhar em dois períodos; duplicar a jornada de trabalho dos profissionais da educação, melhorando a remuneração; possibilitar que crianças pobres estudem num turno e trabalhem no outro para ajudar suas famílias; reduzir o número de estudantes por turma (Bray, 2000; Orkodashvili, 2009; Linden, 2001). Esses argumentos justificam o fato de ser uma medida comum em países pobres ou em desenvolvimento, já que possibilita que um mesmo prédio escolar atenda o dobro ou o triplo de alunos conforme mostra a Figura 1.

Figura 1 - Escolas com turno único, turno duplo e turno triplo



Fonte: Bray (2000, p. 13).

Os estudos sobre turnos em diferentes países evidenciam que podem ter diferentes características e, inclusive, podem ser tipificados em relação ao horário escolar, ao professor e à etapa de escolarização. Quanto ao horário escolar, existem modelos nos quais as turmas da manhã saem antes da chegada das turmas da tarde; em outros modelos, existem momentos comuns entre as turmas da manhã e da tarde. No que concerne aos profissionais, alguns países utilizam o mesmo professor para dois turnos; em outros, não há essa possibilidade. Quanto à etapa de escolarização, há modelos em que algumas etapas ou anos de escolarização funcionam no turno da manhã e outras no turno da tarde (Bray, 2000).

No que diz respeito ao contexto brasileiro, a problemática dos turnos escolares é pouco divulgada e denunciada. Quem se inicia nas discussões relativas à educação integral e/ou em tempo integral, comumente, faz alguns movimentos quase obrigatórios: explicita e diferencia os conceitos de "educação integral" e de "educação em tempo integral", recorre às heranças da Escola Parque de Salvador idealizada por Anísio Teixeira e menciona os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) do estado do Rio de Janeiro. No entanto, alguns questionamentos emergem e lacunas ficam aparentes nessa

linha do tempo simplista. Frente à consciência desse reducionismo, novos elementos surgem e possibilitam o descortinamento de processos e problemas históricos que precisam ficar evidentes e tratados com o devido *status*, inclusive para auxiliar nas análises de políticas públicas da área. Um desses problemas refere-se justamente à permanência dos turnos escolares, uma barreira material importante à disseminação da educação em tempo integral.

O discurso de Anísio Teixeira no dia da inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), de Salvador, em 1959, ilustra que a escola de décadas atrás tinha "funcionamento integral, com os cursos em dois turnos" (Teixeira, 1959, p. 78). Segundo ele, para remediar as condições sociais e familiares que a infância da época vivenciava, incluindo o fato de que "estão abandonadas em metade do dia, [...] devíamos voltar à escola de tempo integral" (Teixeira, 1959, p. 82). Esse discurso é ilustrativo para mostrar um "antes" que poucos mencionam acerca da história da jornada escolar brasileira e que, inclusive, justifica as propostas que vieram posteriormente de alargamento do tempo, da escola e do currículo, entre as quais o próprio CECR.

No mesmo discurso, Teixeira (1959, p. 78) demarca os turnos escolares implementados em São Paulo como vilões importantes da situação educacional do país:

> São Paulo deu início ao que se chamou de democratização do ensino primário. Resistiram à idéia muitos educadores. Resistiu a Bahia antes de 30. Resistiu o Rio, ainda depois da revolução. Mas a simplificação teve fôrça para congestionar as escolas primárias com os turnos sucessivos de alunos.

Se o estado de São Paulo foi o berço da escola graduada, também foi o indutor dos turnos escolares, atualmente tão naturalizados nas escolas brasileiras. A pesquisa bibliográfica mostra a escassez de estudos sobre turnos escolares no Brasil. O fato é que existe um limite material de grande relevância nas escolas brasileiras e isso precisa ser reiteradamente destacado. É insuficiente a defesa da educação/escola de tempo integral sem que essa discussão venha à tona, e são poucos os pesquisadores que fazem alusão a ela de maneira objetiva. Essa demarcação é essencial para ressaltar um problema que foi criado e que nem sempre se dá o devido destaque no cenário atual - ou sequer é identificado como problema.

Por isso, é preciso colocar em evidência que, para qualquer ampliação da jornada escolar, duas ações são essenciais: a eliminação dos turnos escolares e o investimento nas condições mínimas de infraestrutura das escolas públicas brasileiras. Muitas vezes, defende-se a educação/escola em tempo integral porque, de antemão, deseja-se oferecer ao estudante melhores condições em comparação à precariedade das escolas públicas que funcionam em jornada escolar parcial. Essa opção faz perpetuar as desigualdades e as dualidades entre jornada parcial e jornada integral. Ademais, corre-se o risco de, ao analisar determinada política de ampliação da jornada escolar, fazer afirmações de que ela não tem sido efetiva, ou seja, não tem atingido seus objetivos. Porém, existem problemas anteriores à política, inclusive de ordem material; compreender esse cenário é fundamental.

A literatura internacional sobre os turnos escolares aponta que eles têm vínculos com a democratização do acesso à educação, afinal, possibilitam a duplicação e a triplicação de vagas (Bray, 2000). Parece que esse também foi o argumento do estado de São Paulo e, posteriormente, de todos os estados brasileiros no início do século XX. A implementação dos turnos escolares foi uma escolha trágica do passado e que se perpetua no presente: "chama-se de política social a toda política que ordene escolhas trágicas segundo um princípio de justiça consistente e coerente" (Santos, 1989, p. 37). Esse cenário remete a reflexões sobre as escolhas feitas no passado, mas também sobre as decisões políticas necessárias do presente. Afinal, a escolha dos turnos será mantida? É possível eliminar os turnos? Como? Infelizmente, não é uma temática que esteja na agenda político-educacional.

No Brasil, são poucos os estudos sobre turnos escolares. O foco das investigações está na educação em tempo integral, sem considerar o histórico da criação dos turnos escolares. Conforme mencionado, no final do século XIX, em meio à constituição dos sistemas educativos na Europa e nos Estados Unidos e às defesas da universalização da educação, o estado de São Paulo iniciou a organização da escola graduada. Foi nesse contexto que, em 1908, os turnos escolares foram implementados no estado e as escolas passaram a funcionar em dois turnos para turmas diferentes: manhã (8h às 12h) e tarde (12h30 às 16h30). Nesse período, os estudos de Souza (1998, 1999) mostram a coexistência do turno único (jornada integral) e turnos duplos

no estado de São Paulo. Por sua vez, Faria Filho e Vidal (2000) apresentam dados da implementação dos turnos duplos no mesmo período no estado de Minas Gerais. Azevedo (2009, 2010) menciona a situação educacional do estado de Sergipe na década de 1920, fazendo referência à insuficiência de prédios escolares, à redução do horário escolar, à divisão de um grupo escolar em dois turnos (das 9h às 12h e das 13h às 16h) e à queda na frequência escolar em função dos turnos escolares.

De acordo com Monlevade (2012, p. 74):

> ao contrário da Europa, do Canadá e dos Estados Unidos, onde, no inverno, o dia, com claridade que possibilita as atividades escolares, dura menos de oito horas, o Brasil dispõe de doze ou mais horas de sol. Eureka! Assim como nosso clima e solo propiciam duas colheitas por ano, em nosso horário diurno cabem dois turnos de escolarização!

Faria Filho e Vidal (2000) e Oliveira (2007) citam informações sobre os planos de edificações escolares da década de 1930 em São Paulo e no Rio de Janeiro, já prevendo o uso dos prédios escolares em dois turnos para turmas distintas. No caso do Rio de Janeiro, os autores mencionam o projeto embrionário de Anísio Teixeira: escolas tipo "mínimo", escolas nucleares e escolas-parque associadas às escolas-nucleares. Especificamente no que concerne ao projeto das escolas-nucleares e das escolas-parque, inauguravam o conceito de turno e contraturno.

Assim, nas primeiras décadas do século XX, havia escolas funcionando em dois turnos, com 4 horas diárias, e escolas com jornada integral (manhã e tarde), com 5 horas diárias (Souza, 1999; Oliveira, 2007). Em 1928, surgiu o triplo turno, com a redução da carga horária diária e, em 1955, havia escolas com quatro turnos (Souza, 1998). Oliveira (2007) ilustra os horários de algumas escolas em função dos quatro turnos: das 7h50 às 10h50, das 11h05 às 14h e das 14h15 às 17h15.

Essa situação justifica a defesa de uma jornada escolar diária com o mínimo de quatro horas, conforme expresso no "Levantamento do ensino primário", publicado na revista Pesquisa e Planejamento em 1958. O relatório apontava que menos de um quinto dos alunos das escolas primárias ficava na escola por quatro horas; 61,5% frequentavam a escola por três horas; 14,4% frequentavam por

menos de três horas (Dias, 1988). Em 1959, quando ainda estava em tramitação a Lei nº 4.024 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (aprovada em 1961), foi publicado o Manifesto dos Educadores Democratas em Defesa do Ensino Público (Azevedo *et al.*, 2010). Entre outros apontamentos, o documento afirmava que a educação primária é deficiente e antiquada, já que, "[...] em dois, três ou quatro turnos, se reduziu a pouco mais do que nada".

No que concerne ao estado de São Paulo, conforme a Tabela 1, no ano de 1986, a maioria das escolas estaduais funcionava em três turnos. No entanto, chama atenção o fato de que uma quantidade significativa de escolas atendia em quatro turnos ou mais. Segundo Dias (1988), quatro escolas estaduais da Grande São Paulo e duas do interior paulista funcionavam com mais de quatro turnos diários.

Tabela 1 - Escolas de 1º e 2º grau, por número de turnos de funcionamento - rede estadual - São Paulo - 1986.

Coordenadoria	Número de Turnos				
	1	2	3	4+	Total
Da grande São Paulo (COGSP)	1	266	1194	479	1940
Do Interior (CEI)	64	933	2424	154	3575
Total	65	1199	3618	633	5515

Fonte: Dias (1988, p. 83).

Os turnos persistem no cenário nacional. Em alguns contextos, para atendimento à demanda escolar, ainda se faz uso do chamado "turno da fome", um turno diurno intermediário que ocorre no horário do almoço, geralmente, das 11h às 15h. Uma pesquisa exploratória em jornais eletrônicos mostrou a existência recente do turno intermediário em algumas localidades: em 2005, em escolas estaduais do Paraná (Dreyer, 2005); em 2007, 2014 e 2019, em escolas estaduais e municipais da cidade de São Paulo (Cerca..., 2007; Começa..., 2007; Lira, 2014; Prefeito..., 2019); em 2019, no estado de Goiás (Superlotação..., 2019).

Conforme explicitado no Quadro 2, diante dos vários arranjos possíveis, relacionando turnos, jornadas e horários escolares, é possível tipificar as escolas brasileiras em cinco formatos de turnos escolares: turno único de meio período, turno único de tempo integral, turno duplo, turno triplo e, excepcionalmente,

turno quádruplo (Parente, 2020d). Na tipificação, os horários escolares foram generalizados, considerando-se o mínimo de 4 horas diárias para a jornada parcial e de 7 horas para a jornada integral. No entanto, em virtude do federalismo brasileiro, pode haver muitas variações, já que a legislação brasileira oferece autonomia aos sistemas de ensino para esse tipo de definição.

Quadro 2 - Escolas brasileiras, por tipo de turno, jornada e horário escolar

Turno Escolar	Jornada Escolar	Horário Escolar
Turno único de meio período	Jornada Parcial Matutina *OU* Jornada Parcial Vespertina *OU* Jornada Parcial Noturna	7h às 11h *OU* 13h às 17h *OU* 19h às 23h
Turno único de tempo integral	Jornada Integral	7h às 14h
Turno duplo	Jornada Parcial Matutina *E* Jornada Parcial Vespertina	7h às 11h *E* 13h às 17h
	Jornada Parcial Matutina *E* Jornada Parcial Noturna	7h às 11h *E* 19h às 23h
	Jornada Parcial Vespertina *E* Jornada Parcial Noturna	13h às 17h *E* 19h às 23h
	Jornada Integral *E* Jornada Parcial Noturna	7h às 14h *E* 19h às 23h
Turno triplo	Jornada Parcial Matutina, Jornada Parcial Vespertina *E* Jornada Parcial Noturna	7h às 11h, 13h às 17h *E* 19h às 23h
Turno quádruplo (emergencial)	Jornada Parcial Matutina, Jornada Parcial Intermediária, Jornada Parcial Vespertina *E* Jornada Parcial Noturna	7h às 11h, 11h às 15h, 15h às 19h *E* 19h às 23h

Fonte: Parente (2020d, p. 13).

Do ponto de vista da gestão educacional, o número de turnos associado a outros elementos atua como indicador da complexidade da gestão da escola. Conforme a Tabela 2, no cenário educacional brasileiro é possível encontrar, de forma geral, escolas com: apenas um turno (oferta escolar para apenas um grupo de alunos, manhã, tarde ou integral); dois turnos (geralmente, manhã e tarde, com oferta escolar para dois diferentes grupos de alunos); três turnos (manhã, tarde e noite, com oferta para três diferentes grupos de alunos). Os dados do Censo Escolar de 2023 indicam que a maior parte das escolas brasileiras (55,6%) funciona com dois turnos escolares; 29,8% funcionam com apenas um turno e 14,3% funcionam com três turnos.

Tabela 2 - Escolas de Educação Básica, por quantidade de turnos escolares – Brasil - 2023

Tipo	Escolas	%
Não presencial	556	0,3
Escola com um turno	53.099	29,8
Escola com dois turnos	99.126	55,6
Escola com três turnos	25.565	14,3
Total	178.348	100,0

Fonte: Brasil (2024).

Assim, ao longo do século XX, a ampliação do acesso à educação escolar ocorreu de diferentes maneiras, inclusive por meio dos turnos escolares, já que permitiram a duplicação, a triplicação e até a quadruplicação de vagas nas escolas públicas, ainda que isso tenha produzido consequências para a qualidade da educação. Do ponto de vista econômico, a utilização da escola em turnos é uma opção que reduz custos. No entanto, do ponto de vista educacional, a permanência dos turnos escolares geralmente inviabiliza ações que possam melhorar a oferta da escolarização obrigatória. Consequentemente, dificulta a ampliação da jornada escolar e a utilização do prédio escolar para a oferta de atividades complementares/extracurriculares.

Conforme Relatório do PISA 2015 (*Programme for International Student Assessment*), não se pode afirmar que o desempenho acadêmico está diretamente associado aos recursos físicos e materiais das escolas. Porém, para verificar essa causalidade, é preciso que os recursos existam (OECD, 2016). Por isso, é preciso garantir padrões mínimos de infraestrutura a todas as escolas.

2.3. Ampliação da jornada escolar: século XX e início do século XXI

Desde o início do século XX, os turnos escolares foram sendo generalizados em todo o país. A criação dos turnos escolares fez com que a jornada escolar, que abarcava anteriormente dois períodos (manhã e tarde), ficasse concentrada em apenas um período e diminuísse a carga horária diária dos alunos. Além do constrangimento temporal, os turnos escolares causam restrições nos espaços escolares, o que impede que o uso do tempo escolar seja potencializado em termos de propostas e intervenções pedagógicas. Nesse período, alguns estados e municípios implementaram ações e políticas com o objetivo de oferecer mais tempo para o aluno na escola (tempo integral), o que possibilitaria uma formação que abrangesse diferentes aspectos do ser humano (educação integral). Essa é a origem do termo e da defesa por uma "educação integral em tempo integral".

Ao longo do século XX, houve tentativas de romper com os turnos escolares e com a jornada escolar reduzida em alguns cenários brasileiros, embora tenham sido, em sua maior parte, experiências focalizadas em contextos específicos e pouco abrangentes, mas não menos relevantes. Ainda que existam várias ações de ampliação da jornada escolar espalhadas por todo o Brasil, serão sumarizadas algumas implementadas ao longo do século XX e início do século XXI, destacando a carga horária do aluno na escola.

Sumarizar essas experiências faz emergir um questionamento central: jornada parcial e integral, uma dualidade sem fim? Essa coexistência de projetos formativos reproduz desigualdades sociais e educacionais: de um lado, um projeto raso, muitas vezes sem os mínimos previstos na legislação e/ou no ideário social e educacional; de outro, um projeto para poucos e que se apresenta como "mais", contudo ainda sem uma definição clara do que representa e, frequentemente, num cenário com "pouco" onde o "mais" não alcança suas potencialidades.

As experiências sumarizadas a seguir não são as únicas, mas ilustram a dualidade entre jornada parcial e integral na educação brasileira. As tentativas de ampliar a jornada escolar nunca foram unânimes: primeiramente, porque eram residuais, o que promovia desigualdades dentro do sistema educativo; segundo, porque traziam para dentro da escola a resolução de problemas que estavam fora dela. Tais dilemas, associados a outros, persistem na tomada de decisão política na atualidade.

2.3.1. Parques Infantis

Os Parques Infantis existiram entre 1935 e 1938 e foram criados no município de São Paulo, na gestão de Mário de Andrade, então diretor do Departamento de Cultura. Conforme Faria (1999, p. 62), era um programa não-escolar destinado ao operariado da capital paulista, particularmente, às crianças na faixa etária de 3 a 12 anos. Segundo a autora, os Parques Infantis foram embriões da rede de Educação Infantil no município, articulando o "tríplice objetivo parqueano: educar, assistir e recrear".

De acordo com Kuhlmann (2000), a partir da década de 1940, surgiram parques infantis no interior do estado de São Paulo, Distrito Federal, Amazonas, Bahia, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Prandi (2015) detalha o surgimento dos parques infantis na cidade de Ribeirão Preto, a partir de 1951. Cita a oferta de educação física, recreação, alimentação, assistência médica e odontológica e transporte às crianças que ficavam o dia todo nos parques infantis. Darahem (2011) mostra que, na atualidade, muitas escolas municipais de Ensino Fundamental do município de Ribeirão Preto, originalmente, eram parques infantis.

Prandi (2015) menciona que, em 1952, os parques infantis já estavam presentes em várias cidades do interior paulista: Araraquara, Campinas, Franco da Rocha, Ibitinga, Itu, Jundiaí, Marília, Mogi das Cruzes, Pinhal, Piracicaba, Pirajuí, Ribeirão Preto, Santos, São Vicente e Tremembé.

2.3.2. Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR)

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi parcialmente inaugurado em 1950 e finalizado em 1962 em Salvador, estado da Bahia. Tendo como idealizador Anísio Teixeira[15], é importante demarcar alguns antecedentes de

[15] Anísio Teixeira nasceu no ano de 1890, em Caetité, estado da Bahia. De formação jesuítica, filho de fazendeiro, fez o curso de Direito no Rio de Janeiro (Distrito Federal), e ocupou vários cargos públicos durante sua trajetória. De 1924 a 1929, foi Inspetor Geral do Ensino na Bahia. Durante esse tempo, conheceu sistemas educativos na Europa e nos Estados Unidos, além de fazer Mestrado na Universidade de Columbia, onde conheceu John Dewey e passou a ser o principal difusor das ideias do educador americano no Brasil. Substituiu Fernando Azevedo na Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal (1931-1935), período em que, juntamente com outros educadores brasileiros, assinou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Após um período afastado da vida pública, na década de 1940, atuou como conselheiro da Unesco e, em 1947, assumiu a Secretaria

sua experiência como gestor no Rio de Janeiro, antigo Distrito Federal.

No período de 1931 a 1935, Anísio Teixeira foi diretor da Instrução Pública do Distrito Federal e delineou um Plano para Construção de Escolas.

> Este plano determinava programas distintos para as escolas a serem projetadas, organizadas em 2 tipologias: as escolas nucleares – que compreenderiam as atividades de estudo no sentido tradicional e as escolas-parque ou parques escolares para as atividades sociais, artísticas, esportivas, ou mesmo, de natureza médica e higiênicas. A criança freqüentaria diariamente estes dois tipos de escola, em turnos diferentes [...]. (Fernandes, 2006, p. 72).

Fernandes (2006, p. 73) destaca que "a idéia de Anísio Teixeira previa permanência em tempo integral no estabelecimento escolar na qual teria em parte do dia a formação intelectual e na outra a cultural, física e social". Para isso, no período entre 1930 e 1939 foram construídos 51 edifícios escolares no Rio de Janeiro.

Na época, foram projetados quatro tipos de edificações escolares: Escola tipo mínimo, com 2 ou 3 salas de aula; Escola tipo nuclear, com 12 salas de aula; Escola tipo *Platoon*, com 12, 16 ou 25 salas de aula; *Playground* ou Escola-Parque.

Eis os antecedentes da Escola-Classe e da Escola-Parque:

> [...] o aluno teria sua educação complementada por uma 'Escola-parque', que deveria ser freqüentada num turno diferente ao que freqüentava a escola nuclear, cada "Escola-parque" deveria atender 5 escolas tipo Nuclear, por esse motivo, as escolas-parque deveriam ser implantadas em áreas grandes e em pontos-chave para atenderem o entorno (Fernandes, 2006, p. 76).

Segundo Fernandes (2006, p. 76), os Playgrounds, as Escolas-parque ou os Parque-escolas foram previstos nos bairros de Copacabana, Tijuca, Vila Isabel, Centro e São Cristóvão, e deveriam funcionar como polo, atendendo a vários bairros, o que demandava uma arquitetura mais complexa:

---

da Educação e Saúde do estado da Bahia. No mesmo ano, assumiu a Secretaria Geral da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), e, em 1952, a Direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Foi reitor interino da Universidade de Brasília na década de 1960 e, com o golpe militar, passou um período nos Estados Unidos e Chile. Em 1971, seu corpo foi encontrado no poço do elevador de um edifício, na cidade do Rio de Janeiro (Rocha, 2002).

> Direção geral, serviço médico e fichamento para controle de educação física, auditório e palco, ginásio, banheiros e vestiários, refeitórios e anexos (copa, cozinha, serviços), sala de música, jardim de infância, biblioteca, salas para clubes escolares, sala de projeção, terraço-jardim, estádio para concentração e pista de corrida, campos para voleibol, equipamento completo para ginástica, playground.

De acordo com os estudos de Fernandes (2006), a primeira e única Escola-Parque do Rio de Janeiro foi inaugurada em Copacabana, em 1936, no local onde está situada a Escola Municipal Dom Aquino Correia, na Praça Cardeal Arco Verde. No entanto, não há informações que confirmem se a Escola-Parque citada cumpriu ou não sua função original (Xavier, 2017).

> [...]. Para Enéas Silva as escolas-parque traduziram-se na solução técnica e econômica [...], visando o atendimento em 2 turnos de crianças, a fim de que todas elas desenvolvessem atividades educativas sociais, culturais, esportivas, recreativas e físicas (Fernandes, 2006, p. 84).

Mais adiante, em Salvador, o antigo projeto de Anísio Teixeira foi colocado em prática. Arquitetonicamente, o CECR era constituído de 4 Escolas-Classe, cada qual com 12 salas de aula, e uma Escola-Parque com espaços para a direção, a assistência médico-odontológica, assistência alimentar e para a oferta de atividades relacionadas a: educação física, trabalho, recreação, educação artística e atividades culturais. A jornada escolar era de 8 horas, sendo 4 horas de permanência na Escola-Classe e 4 horas na Escola-Parque, assim como previa seu idealizador, Anísio Teixeira. Os alunos que frequentavam a Escola-Classe pela manhã iam à Escola-Parque no período da tarde e vice-versa, o que permitia a duplicação do atendimento. Em 1950, 3 Escolas-Classe foram inauguradas. Em 1952, o estado recebeu apoio financeiro do INEP/MEC, momento em que Anísio Teixeira já havia assumido a sua direção. A obra foi totalmente concluída em 1962 (Éboli, 1969b).

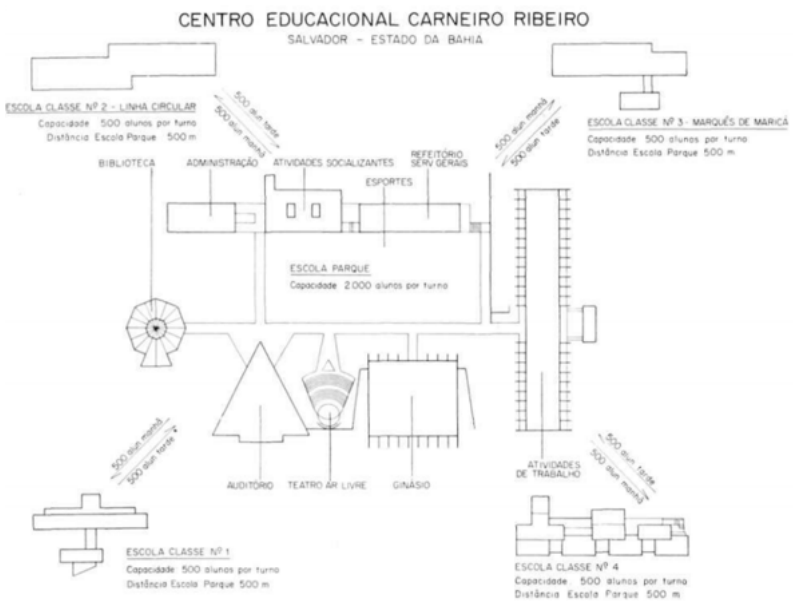
O CECR, comumente chamado de "Escola-Parque" e, por muitos, confundido com uma "escola de tempo integral", em realidade, é a consolidação de um projeto educacional, de uma concepção pedagógica, arquitetônica e urbanística mais ampla, o que traduz e corporifica a ampliação das funções sociais da escola defendida por Anísio Teixeira.

Segundo Teixeira (1959, p. 79),

> [...] desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização [...]. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive.

Os argumentos e as intenções de Anísio Teixeira mostram que decisões em torno da educação integral e da educação em tempo integral precisam de uma definição anterior sobre as funções que se quer atribuir à escola. Para novas funções requeridas à escola, novos espaços foram organizados; a escola foi ampliada em termos de concepções e um projeto arquitetônico diferenciado foi consolidado num determinado território (Figura 2); o currículo escolar foi ampliado para além do mínimo oferecido nas outras escolas da época; ações no campo da assistência alimentar e transporte foram garantidas, a fim de sustentar as ampliações promovidas no tempo do aluno. O CECR também demarca o fato de que ideias e políticas nem sempre caminham juntas, já que foi a materialização de projetos e concepções que surgiram ainda na década de 1930.

Figura 2 - Projeto Arquitetônico do Centro Educacional Carneiro



Fonte: Éboli (1969b, p. 21).

Por fim, é importante mencionar uma personagem pouco referenciada na história do CECR: Carmen Spínola Teixeira, irmã de Anísio Teixeira. De 1955 a 1962, ela foi diretora da Escola-Parque e, de 1962 a 1974, atuou como Diretora Geral do CECR. Menezes (2011) chama a atenção para o fato de que, apesar de Carmen Spínola Teixeira estar à frente do CECR por vários anos, pouca ou nenhuma referência se faz a ela, inclusive por aqueles que estudam a temática. A autora aproveita essa constatação e faz uma análise na perspectiva de gênero.

2.3.3. Escola de Aplicação da Bahia

Também na Bahia encontra-se a experiência da Escola de Aplicação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia (CRPE). Éboli (1969a), na obra intitulada "Uma Escola Diferente", a partir de documentos da escola - aos quais teve acesso por meio de Carmen Spínola Teixeira - reconstruiu a experiência da Escola de Aplicação - criada em 1956 como escola experimental do ensino primário. Conforme Menezes (2011), Carmen Spínola Teixeira, de 1956 a 1964 foi co-diretora do Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia (CRPE) e Diretora das Escolas Experimentais; de 1958 a 1962, dirigiu a Escola de Aplicação (escola experimental). A escola foi construída no terreno do CRPE e, no período de 1956 a 1961 (último ano de funcionamento), atendeu entre 129 e 195 alunos das classes populares. O horário de funcionamento, até outubro de 1956, foi das 8h às 13h, com saída após o almoço. A escola fornecia livros, almoço, merenda, banho e materiais. A partir de meados de outubro de 1956, a escola passou a funcionar das 7h30/8h às 16h. Do ponto de vista pedagógico, entre as várias atividades educativas mencionadas nos documentos analisados pela autora, destacam-se: jornal, teatro, horta, biblioteca, circo, clube de estudos, museu e rádio-escola. Conforme Éboli (1969b, p. 22),

> a experiência levada a efeito no CECR, nas escolas-classe, não é inteiramente nova na Bahia, tendo sido realizada na extinta 'Escola de Aplicação' do CRINEP[16], durante os anos de 1956 a 1962.

[16] Depois foi nomeado de Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia (CRPE).

2.3.4. Classes Experimentais

As Classes Experimentais foram implementadas na década de 1950 no então ensino secundário, experiência nascida no Instituto de Educação "Professor Alberto Conte", localizado na cidade de São Paulo. A experiência teve a adesão de escolas públicas e privadas em oito estados brasileiros. Embora a jornada escolar não fosse o foco, algumas escolas implementaram a jornada integral (manhã e tarde) (Dallabrida, 2017).

2.3.5. Escolas-Classe e Escolas-Parque de Brasília-DF

As Escolas-Classe e as Escolas-Parque de Brasília foram implementadas com proposta similar àquela do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, de Salvador. Anísio Teixeira participou da elaboração do Plano Educacional de Brasília, que contemplava, entre outros elementos, a implementação dos Centros de Educação Elementar (Jardim de Infância, Escolas-Classe e Escolas-Parque).

Inicialmente, foram construídas 3 Escolas-Classe e um Jardim de Infância em articulação a uma Escola-Parque na Asa Sul de Brasília. Segundo Wiggers (2023), em 1959, antes mesmo da fundação de Brasília, a Escola-Classe 308 Sul iniciou suas atividades; em 1960, foi a vez da Escola-Parque 307-308 Sul iniciar seu funcionamento.

Em 1977, foram inauguradas mais duas Escolas-Parque, uma na Asa Sul e outra na Asa Norte. Em 1980, foi inaugurada uma Escola-Parque na Asa Norte e, em 1992, outra Escola-Parque na Asa Sul. Mais recentemente, em 2014, foram inauguradas Escolas-Parque nas cidades-satélites: uma em Ceilândia e outra em Brazlândia (Xavier, 2017).

Ao longo de sua existência, o formato e o horário de funcionamento das Escolas-Parque sofreram alterações em relação à proposta original de 8 horas diárias em articulação às Escolas-Classe.

2.3.6. Ginásios Vocacionais

Os Ginásios Vocacionais são herdeiros das Classes Experimentais e foram implementados na década de 1960 em seis escolas nos municípios paulistas de Barretos, Batatais, Rio Claro, Americana, São Paulo e São Caetano

do Sul. Os alunos tinham uma jornada escolar de 9 horas, sendo uma hora de almoço (Neves, 2010; Chiozzini; Marques, 2016).

Conforme o Decreto nº 38.643 (São Paulo, 1961), nos cursos vocacionais, os alunos tinham de 33 a 44 horas semanais de atividades relativas a:

> 1) - Disciplinas de cultura geral e práticas educativas de nível corresponde às existentes no curso ginásial, destinadas a reforçar e ampliar conhecimentos básicos necessários à vida social e econômica e a estudos posteriores;
> 2) - Matérias de iniciação técnica e práticas profissionais, sociais e domésticas destinadas a explorar aptidões, desenvolver habilidades e despertar o interêsse para carreiras técnicas e Científicas;
> 3) - Estudo dirigido, realizado na própria escola, como parte integrante dos trabalhos escolares;
> 4) - Atividades extracurriculares, necessárias às várias matérias ou destinadas ao desenvolvimento físico, psicológico e social do educando;
> 5) - Estudo médico físico, psicológico e social e escolar do educando a fim de servir de base para orientação de estudos e de trabalho futuro.

Segundo Mascellani (2010), nos Ginásios Vocacionais, o regime de trabalho dos professores e orientadores foi inicialmente de 36 horas semanais e, posteriormente, de 40 e 44 horas, respectivamente.

2.3.7. Centros Integrados de Educação Pública (CIEP)

Os CIEPs foram implementados a partir da década de 1980, no estado do Rio de Janeiro. Entre as décadas de 1980 e 1990, foram construídos 506 CIEPs. A jornada do aluno era de nove horas, incluindo a refeição (Mignot, 1989; Cavaliere; Coelho, 2002, 2003). O projeto arquitetônico do CIEP era composto de: "refeitório, sala de leitura, quadra de esportes, casas de alunos residentes, sala de estudo dirigido, gabinete médico-odontológico, além das salas de aula" (Mignot, 1989, p. 48).

Na década de 1990, foram construídos 64 CIEPs no Rio Grande do Sul (Cavaliere, 2007). Pontualmente, foram edificados CIEPs em outros municípios/estados brasileiros: CIEP Rodesindo Pavan[17], em Balneário Camboriú,

[17] Em 2021, a Prefeitura descobriu a existência de amianto na construção do prédio. A partir de 2022, o prédio foi desocupado e há previsão de construção de novas instalações. Informações disponíveis

Santa Catarina (Bellucci, 2015) e seis unidades do CIEP em Americana, São Paulo (Dalri, 2013).

Num depoimento dado em 1989, Darcy[18] Ribeiro (2002) menciona que trabalhou com Anísio Teixeira desde a década de 1950, ajudando-o na criação dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, vinculados ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) que, à época, foi dirigido por Teixeira (1952 a 1962). Buscando demarcar o legado e a influência de Teixeira na concepção do CIEP, Ribeiro (2002, p. 67-68) destaca: "então os CIEPs correspondem a uma espécie de junção, num mesmo prédio, da escola-parque com as escolas-classe, utilizando-se as mesmas ideias de Anísio".

2.3.8. Jornada Única do Ciclo Básico

A Jornada Única do Ciclo Básico foi implementada na década de 1980 na rede estadual de ensino de São Paulo, nas duas primeiras séries do então ensino de primeiro grau (Duran; Alves; Palma Filho, 2005; Grund, 2019).

Primeiramente, o Decreto nº 21.833 (São Paulo, 1983) criou um ciclo de 2 anos com o objetivo de "[...] assegurar ao aluno o tempo necessário para superar as etapas de alfabetização, segundo seu ritmo de aprendizagem e suas características sócio-culturais". Adicionalmente, foram oferecidas duas horas de apoio pedagógico suplementar. Mais adiante, o Decreto nº 28.170 (São Paulo, 1988) estabeleceu a Jornada Única Discente e Docente no Ciclo Básico das escolas estaduais, sendo 6 horas-aula diárias para os alunos, totalizando 30 horas-aula semanais; e jornada docente de 40 horas-aula semanais para uma classe, sendo 32 horas-aula e 8 horas-atividade.

2.3.9. Projeto Educacional Escola Padrão

O Projeto Educacional Escola-Padrão foi implementado na década de 1990 em escolas estaduais de São Paulo (Sarmento; Arruda, 2011; Grund, 2019). O Projeto vigorou de 1992 a 1994.

O Decreto nº 34.035 (São Paulo, 1991), que instituiu o Projeto

em: https://www.visse.com.br/apos-acordo-judicial-ciep-nao-podera-mais-receber-alunos-a-partir-de-2022/ Acesso em: 13 fev. 2023.

[18] Na publicação consta Darci, embora em várias outras apareça como Darcy.

Educacional Escola Padrão, teve como finalidade, entre outras: "[...] recuperar o padrão de qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas". Quanto à jornada escolar do aluno, Resolução SE nº 211/1994, estabeleceu a carga horária diária de 6 horas (São Paulo, 1994).

De acordo com Sarmento e Arruda (2011, p. 2),

> a rede de Escolas-Padrão foi implantada aos poucos: 306 escolas em 1992, 1.052 escolas em 1993, 256 escolas na primeira fase de 1994 e 610 escolas em 1994 na segunda fase, totalizando 2.224.

2.3.10. Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC)

Os CAICs foram implementados na década de 1990 como parte de uma política intersetorial do governo federal (educação, saúde, assistência) destinada a crianças e adolescentes, incluindo a oferta de jornada em tempo integral (creche, pré-escola e ensino de primeiro grau) (Amaral Sobrinho; Parente, 1995). Ao todo foram construídos 444 CAICs, espalhados por todo o país, com maior concentração nas Regiões Sudeste e Nordeste (Brasil, 1997). Análises de trabalhos sobre a implementação dos CAICs em vários contextos brasileiros mostram, no entanto, que nem sempre a jornada em tempo integral fez parte do cotidiano das unidades escolares.

2.3.11. Programa de Formação Integral da Criança (Profic)

Em 1986, surgiu o Programa de Formação Integral da Criança, criado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo com o objetivo de subsidiar financeiramente municípios que desenvolviam ações de extensão do período escolar, articulando outros espaços, processos e agentes educativos para contribuir na formação integral dos estudantes. Nessa perspectiva, o tempo escolar associava tempo-instrução a tempo-proteção (Fonseca, 1986). Paro *et al.* (1989) discorrem como foi a implementação do Profic no município de Assis, interior de São Paulo, evidenciando ações intersetoriais e territoriais para atender a criança no contraturno escolar, a exemplo da utilização de centros comunitários e salões de igreja.

2.3.12. Centros de Educação Integrada (CEI)

Os Centros de Educação Integrada (CEI) foram criados em 1992 na cidade de Curitiba, Paraná. Conforme Cavaliere (2007), os centros são compostos de dois complexos, sendo um destinado às aulas e outro para a oferta de atividades complementares. No entanto, já existiam experiências na capital paranaense desde 1986, quando foi criado o projeto Educação integrada em período integral (Stival; Mira; Withers, 2009).

2.3.13. Outras experiências no início do século XXI

No início do século XXI, disseminaram-se diferentes experiências de ampliação da jornada escolar. Na impossibilidade de mencionar todas essas experiências, são listadas algumas a seguir:

- Programa de Educação Integral, Apucarana, Paraná, 2001;
- Centros Educacionais Unificados (CEU)[19], município de São Paulo, SP, 2001;
- Escola Pública Integrada, na rede estadual de ensino de Santa Catarina, 2005;
- Projeto Salas Integradas, Palmas, Tocantins, 2005;
- Aluno de Tempo Integral, rede estadual de Minas Gerais, 2005;
- Programa Escola Integrada[20], Belo Horizonte, Minas Gerais, 2006;
- Projeto Escola de Tempo Integral, da rede estadual de ensino de São Paulo, 2006;
- Programa Escola de Educação em Tempo Integral, Juiz de Fora, Minas Gerais, 2006;
- Projeto Bairro-escola, Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, 2006.

Essas e outras políticas estavam em andamento quando, em 2007, foi lançado o Programa Mais Educação do governo federal, impulsionando

---

[19] O CEU possui um projeto arquitetônico que envolve o Centro de Educação Infantil (CEI), a escola municipal de Educação Infantil (EMEI), a escola municipal de Ensino Fundamental (EMEF), a biblioteca e centros culturais e esportivos integrados num mesmo complexo, o que pode levar à ampliação de tempos socioeducativos.

[20] Antes de 2006, no contexto da Escola Plural, já existiam escolas que ampliavam o tempo do aluno na escola (Parente, 2006).

a formulação e a implementação de políticas de educação em tempo integral com diferentes objetivos, argumentos e formatos. No contexto de implementação do referido programa, a pedido da Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (DEIDHUC), da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação (SECAD/MEC), foi desenvolvida a pesquisa "Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira" (Brasil, 2010d, 2010e). De acordo com a pesquisa, com base em dados de 2008, dos 2.112 municípios participantes da investigação, 500 (23,7%) tinham alguma experiência de ampliação da jornada escolar no Ensino Fundamental.

2.4. Programa Mais Educação

O Programa Mais Educação teve um papel importante na indução de políticas de educação em tempo integral, na disseminação de discussões sobre educação integral e/ou em tempo integral e no aumento de matrículas e estabelecimentos em tempo integral. Pesquisas sobre o programa foram imprescindíveis para entender seu desenho e sistematizar alguns limites e contribuições (Parente, 2012, 2014a, 2016b, 2017c, 2018c; Parente; Azevedo, 2011; Parente; Prado, 2016).

2.4.1. Desenho do Programa

O Programa Mais Educação foi um programa federal instituído pela Portaria Interministerial nº 17, de 24/04/2007, envolvendo os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte e da Cultura. Tinha como objetivo "[...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal (...)" (Brasil, 2007c, art. 1º).

Inicialmente, a Portaria que criou o programa definiu as seguintes finalidades:

> [...] apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar [...];

> contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série [...] para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar;
> oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais;
> prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens [...];
> promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas [...];
> estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer [...];
> promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades [...];
> prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados [...]. (Brasil, 2007c, art. 2º)

O Decreto nº 7.083, de 27/01/2010, ao dispor sobre o Programa Mais Educação sintetizou a sua finalidade da seguinte forma:

> [...] contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral. (Brasil, 2010b)

Para isso, eram objetivos do programa:

> I - formular política nacional de educação básica em tempo integral;
> II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;
> III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;
> IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e
> V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral. (Brasil, 2010b).

A análise das finalidades e objetivos do Programa Mais Educação expressos nos documentos normativos e cadernos de orientação leva à visualização de

seus vínculos com diferentes conceitos e perspectivas. Por um lado, o programa vinculava-se a um movimento de defesa de uma "educação integral em tempo integral" (Leclerc; Moll, 2012), pois articulava a ampliação de oportunidades educativas à ampliação da jornada escolar, difundindo conceitos e práticas relacionados à intersetorialidade, ao uso de espaços para além da escola e às parcerias com a sociedade civil (Parente, 2016a). Por outro lado, tendo em vista seu formato, suas concepções e características, muitas vezes foi criticado, entre outros argumentos, em função de não investir mais profundamente numa materialidade que fosse capaz de realmente propiciar uma educação integral aos alunos que dele participavam (Silva; Silva, 2013; Cavaliere, 2014).

O financiamento do programa era feito por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE/Educação Integral), cujos recursos eram destinados para a Unidade Executora da escola e liberados em duas parcelas para: custeio (alimentação e transporte dos monitores do programa), capital e custeio (contratação de serviços, material de consumo e permanente para a escola) e *kits* pedagógicos para o desenvolvimento de oficinas (custeio e capital). Além disso, o programa contava com recursos extras do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) repassados às Secretarias Estadual e Distrital de Educação e às Prefeituras Municipais.

De modo geral, as escolas que participavam do Programa Mais Educação recebiam recursos para a realização de atividades no contraturno (oficinas). Embora houvesse inúmeras diferenças no processo de implementação do programa no âmbito de cada ente federativo ou mesmo nas unidades escolares, os recursos recebidos pelas escolas auxiliavam na compra de materiais para a realização das oficinas e ressarcimento de voluntários responsáveis pelo desenvolvimento das atividades no contraturno.

A título de exemplo, os critérios para participação das escolas no programa, para o ano de 2012, foram:

> • escolas contempladas com PDDE/Integral no ano de 2008, 2009, 2010 e 2011;
> • escolas estaduais, municipais e/ou distritais que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o IDEB abaixo ou igual a 4,2 nas séries iniciais e/ou 3,8 nas séries finais;
> • escolas localizadas nos territórios prioritários do Plano Brasil Sem Miséria;

• escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família;
• escolas que participam do Programa Escola Aberta; e
• escolas do campo (Brasil, 2012a, p. 7).

Conforme já mencionado, a oferta da Educação Básica no Brasil (diurno) ocorre, majoritariamente por meio de turnos: algumas turmas no período da manhã e outras turmas no período da tarde. Com a adesão ao programa, duas realidades eram visíveis: escolas que alteraram esse formato de oferta, remanejando todo o regular para o turno da manhã e implementando o programa na parte da tarde (o que pressupõe a existência de espaço físico para isso); e escolas que continuaram com o formato clássico de oferta (matutino e vespertino) e as atividades oferecidas aos participantes do programa passaram a ocorrer no contraturno (matutino e vespertino).

Pelas regras do programa, geralmente eram atendidos 100 alunos por escola, ou seja, "[...] com a participação de 100 (cem) estudantes no Programa Mais Educação, exceto nas escolas em que o número de estudantes inscritos no censo escolar do ano anterior seja inferior a este número" (Brasil, 2012a, p. 9-10).

Exemplificando, em uma escola que possui 200 alunos (100 alunos estudando na parte da manhã e 100 alunos estudando na parte da tarde), o programa atendia apenas 100 alunos: possivelmente 50 alunos de manhã e 50 alunos à tarde. Caso a escola atendesse mais alunos para além do previsto no programa, era necessária a contrapartida da administração municipal, estadual ou distrital. Isso porque, existia uma tabela de valores a serem transferidos às escolas, nas categorias econômicas de custeio e capital, considerando o número de alunos inscritos no programa, destinados à aquisição de outros materiais permanentes e de consumo e à contratação de serviços necessários ao desenvolvimento das atividades.

Com base no exemplo, eram oferecidas oficinas aos 100 alunos participantes no contraturno. Essas oficinas eram escolhidas por meio de um rol de macrocampos e atividades previstas nos manuais de operacionalização do programa. Dentre os macrocampos e atividades do programa podem ser elencados: Acompanhamento Pedagógico (Orientações de Estudo e Leitura); Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica (Fotografia, Jornal Escolar); Cultura, Artes e Educação Patrimonial (Banda

fanfarra, Danças, Capoeira, Percussão, Teatro); Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica – Educação Financeira e Fiscal (Horta Escolar e/ou Comunitária, Jardinagem); Esporte e Lazer (Futebol, Judô, Xadrez Tradicional) (Brasil, 2012a). A partir da escolha das oficinas, a escola montava sua grade e selecionava os espaços disponíveis para o desenvolvimento das atividades. Assim, a jornada em tempo integral, por meio do programa, era oferecida apenas a uma parcela dos alunos da escola, e não para sua totalidade.

Ainda conforme o exemplo citado, a escola continuava a oferecer dois turnos e aceitava o desafio de implementar o Programa Mais Educação com mais 50 alunos em cada turno, o que significava esforços para encontrar espaços para a realização de oficinas que não atrapalhassem as demais atividades do ensino regular concomitante. Assim, a materialidade das escolas que aderiram ao Programa Mais Educação era, em grande medida, um dos maiores desafios à sua implementação.

Havia escolas em que era grande a disputa pela participação no programa e outras nas quais era preciso uma grande tarefa de convencimento dos alunos e das famílias para a participação. Ou seja, havia um conjunto de variáveis, a depender de cada contexto, que poderia explicar ora o entusiasmo pelo programa, ora sua baixa popularidade, dentre eles: o perfil e o vínculo dos monitores/oficineiros voluntários, muitos sem formação pedagógica, aspectos frágeis que podiam ocasionar descontinuidades às oficinas; a ausência de articulação entre o ensino regular/currículo comum e as atividades complementares/oficinas do Programa Mais Educação, ainda não interpretadas como parte do projeto político-pedagógico da escola; a pouca articulação entre os profissionais da escola, principalmente entre monitores e professores.

No que se refere à questão dos recursos humanos, cabe destacar o auxílio financeiro do programa para ressarcimento de despesas com o monitor voluntário. Ou seja,

> o trabalho de monitoria deveria ser desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar etc. Além disso, poderiam

> desempenhar a função de monitoria, de acordo com suas competências, saberes e habilidades, estudantes da EJA e estudantes do ensino médio (Brasil, 2014b, p.18-19)

Os monitores voluntários deviam assinar um Termo de Adesão e Compromisso de Voluntário. O Programa Mais Educação repassava verba de custeio às escolas participantes, dentre outros, para o "[...] ressarcimento com as despesas de transporte e alimentação dos monitores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades" (Brasil, 2014b, p. 20).

Em virtude de o programa incrementar os recursos da alimentação escolar, as escolas passaram a oferecer maior número de refeições, o que certamente é um grande ganho para os alunos que ficam mais tempo na escola. Essa nova dinâmica relacionada à alimentação escolar, no entanto, trouxe algumas dificuldades e problemas, facilmente contornáveis por algumas escolas, mas, para outras, nem tanto. A continuidade de atividades no contraturno a uma parcela do alunado, eliminando o intervalo entre o turno da manhã e o turno da tarde - antes sem alunos - impactou nos recursos humanos da escola; muitas unidades escolares tiveram dificuldade em lidar com esse intervalo. Além do almoço oferecido no intervalo entre os turnos, as escolas organizavam momentos de relaxamento, atividades com vídeos ou outras formas mais coletivas para driblar a questão dos recursos humanos entre um turno e outro. Em muitas escolas, o pessoal de apoio passou a reclamar que, com a implementação do programa, o serviço dobrou. Nesse contexto, a equipe gestora passou a ter um papel fundamental para garantir que as atividades fluíssem.

Dado esse cenário, havia riscos consideráveis aos entes federativos que dependiam do programa para a consecução da meta de ampliação da educação em tempo integral prevista no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014a), tendo em vista sua fragilidade em termos de política pública. Em meio à crise político-econômica presente no país, devido ao processo de *impeachment* sofrido pela presidente Dilma Rousseff, no ano de 2016, houve cortes de recursos na área da educação e a reorganização de vários programas federais, dentre eles, o Programa Mais Educação. Isso certamente interferiu na organização daqueles entes federativos que utilizavam o programa como única política para ampliação da jornada escolar.

Justamente por esse risco, há tempos recomenda-se o desenvolvimento de: oportunidades contínuas de discussão sobre currículo e educação integral no âmbito dos municípios, estados e Distrito Federal; espaços para estudos e reflexões acerca da temática da educação integral em tempo integral; ações e redes de políticas entre os entes federativos; estratégias para diálogo, troca de experiências e construção coletiva de projetos político-pedagógicos das escolas (Parente; Azevedo, 2011).

2.4.2. Impactos do programa

Durante a sua existência, o Programa Mais Educação forneceu contribuições importantes para a discussão da educação integral e/em tempo integral. Do ponto de vista acadêmico, alguns trabalhos defendiam que o Programa Mais Educação atuava como indutor da educação integral em tempo integral ao trazer para a agenda educacional suas proposições (Leclerc; Moll, 2012; Fundação Itaú Social, 2015). Essa indução materializou-se por meio do apoio financeiro do programa às escolas, constituindo-se elemento de grande importância no contexto do financiamento da educação em tempo integral (Menezes, 2012).

Estudos realizados por universidades brasileiras com o apoio do Ministério da Educação mostram alguns resultados importantes sobre as conquistas do programa no cenário nacional (Brasil, 2013b). Há ainda pesquisas que se preocuparam em relacionar o Programa Mais Educação à qualidade do ensino (Xerxenevsky, 2012; Pereira, 2011; Godoy, 2012; Fundação Itaú Social, 2015). Alguns desses trabalhos mostraram a pouca relação entre o programa e a melhoria do desempenho dos alunos. No entanto, alguns deles destacaram a melhoria das taxas de evasão escolar após a implementação do programa. Apesar dos resultados, sabe-se dos limites desse tipo de avaliação, que mensuram a qualidade apenas com base nos resultados de avaliação em larga escala (Parente; Parente; Hernandes, 2020).

O monitoramento da implementação do Programa Mais Educação indicou vários benefícios para a comunidade escolar, dentre eles: melhoria do projeto político-pedagógico; ampliação das oportunidades educativas oferecidas aos alunos; estreitamento das relações com a comunidade, entre escolas e destas com a Secretaria de Educação; e melhoria dos espaços físicos. No

entanto, também indicou as principais dificuldades na sua operacionalização quanto aos seguintes aspectos: articulação do programa com o projeto político-pedagógico; apoio pedagógico e institucional; evasão de alunos das atividades do programa; parceria entre monitores de oficinas e professores; espaço físico adequado para a realização das atividades; apoio das famílias (Parente; Azevedo, 2011).

Há que se destacar as inúmeras críticas feitas ao Programa Mais Educação em virtude de suas concepções (Silva; Silva, 2013; Pio; Czernisz, 2015) e de seu formato, que se baseia sobretudo nos princípios da intersetorialidade, do voluntariado, das parcerias e do uso de espaços fora da escola (Cavaliere, 2014) – embora existam muitos aspectos positivos nos elementos citados.

Apesar disso, o Programa Mais Educação foi considerado um dos importantes determinantes na formulação e implementação de políticas de educação integral em tempo integral. A análise dos dados do Censo Escolar evidenciou que o programa produziu um impacto importante nas matrículas e nos estabelecimentos públicos de Educação Básica durante sua implementação.

O estudo publicado em Parente (2014a) mostrou a evolução da educação em tempo integral nas Unidades Federativas brasileiras e o protagonismo do programa nesse resultado. Os dados mostraram que, entre 2007 e 2012, o país deu um salto na quantidade de matrículas e de estabelecimentos públicos de Educação Básica com matrículas em tempo integral, especialmente, nas Regiões Norte e Nordeste.

Em 2012, os dados oficiais apontavam a existência de 4.117 estabelecimentos públicos atendidos pelo Programa Mais Educação em todo o país, o que representava 16% dos estabelecimentos públicos de Ensino Fundamental com matrículas em tempo integral. Em termos de matrículas, o programa representava 22% no montante de matrículas públicas em tempo integral no Ensino Fundamental, chegando a 31%, 30% e 29% nas Regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste, respectivamente.

No mesmo ano, o programa tinha uma participação de 9% no montante de estabelecimentos públicos de Educação Básica com matrículas em tempo integral. Nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, essa participação era de 19%, 15% e 14%, respectivamente. Em termos de matrículas, o Programa Mais Educação atingia 13% dos estudantes da Educação Básica

que frequentavam a escola em tempo integral. Nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, as matrículas do referido programa representavam 25%, 20% e 18%, respectivamente, do montante de matrículas públicas em tempo integral na Educação Básica.

Diante da análise, ficaram evidentes diferenças regionais em termos de atendimento, demonstrando que as Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste apresentaram percentuais mais elevados de estabelecimentos e de matrículas em tempo integral em relação às Regiões Norte e Nordeste. Adicionalmente, os dados mostraram que as Regiões Norte e Nordeste apresentaram maior crescimento no período entre 2007 e 2012, com grande impacto do Programa Mais Educação do governo federal, cujo atendimento se concentrava na Região Nordeste.

Apesar disso, um estudo realizado especificamente sobre o estado de Sergipe (Parente, 2012) mostrou que existiam incongruências entre o montante de alunos participantes no Programa Mais Educação e o lançamento de matrículas de educação em tempo integral no Censo Escolar. Havia a hipótese de que os municípios que aderiram ao programa no estado de Sergipe não estavam contabilizando tais matrículas no Censo Escolar, o que traria repercussões no montante de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) repassados aos municípios e ao governo estadual. Essa incongruência no lançamento das informações do Programa Mais Educação poderia acontecer devido a vários fatores:

1) Apesar de o programa atuar como estratégia política do governo federal de ampliação da jornada escolar em todo o país, é possível que, no âmbito dos estados e municípios, o programa não estivesse sendo visto como parte de um projeto educativo que abarcasse a educação integral em tempo integral.

2) Apesar de o Censo Escolar apresentar orientações relativas à forma de preenchimento das matrículas em tempo integral, é possível que as escolas ainda estivessem com dúvidas no preenchimento.

3) Apesar de o programa orientar que as escolas desenvolvessem atividades pelo tempo mínimo de 7 horas diárias, durante 5 dias por semana, é possível que os estados e municípios não estivessem implementando o programa dessa forma, o que acarretaria numa jornada menor e num montante de dias por semana que não expressaria o conceito de "tempo integral" oficial.

4) Talvez, por não haver uma compreensão acerca do conceito e da importância da educação integral em tempo integral, os estados e municípios não fizeram a devida associação entre o programa e a matrícula em tempo integral, sendo possível que não tenham feito também a associação entre a matrícula em tempo integral e seus efeitos na distribuição dos recursos do Fundeb.

5) Por fim, é possível ainda que os números da adesão do Programa Mais Educação indiquem uma intencionalidade de oferta do programa no âmbito das escolas e, durante o desenvolvimento do mesmo, tenha havido dificuldades na realização das atividades, inclusive advindas de repasses de recursos e/ou atrasos no recebimento e/ou compra de materiais. Além disso, há que se destacar a possibilidade da evasão do programa, tudo isso acarretando no não lançamento das matrículas do programa no Censo Escolar.

2.4.3. Impacto do programa nas escolas públicas do campo

O estudo da história da educação mostra que, durante muito tempo, a população do campo esteve à margem da educação escolar. No entanto, também evidencia avanços significativos no atendimento a algumas lutas do campo, protagonizadas pelos movimentos sociais (Gohn, 2010; Arroyo; Caldart; Molina, 2009). As últimas décadas foram promissoras para a educação do campo, tendo em vista que os movimentos sociais conseguiram inserir algumas de suas demandas na agenda político-educacional, várias delas materializadas na legislação educacional (Brasil, 1996b, 2002, 2008, 2014a).

Em meio ao protagonismo dos movimentos sociais e à difusão de pesquisas e estudos sobre educação do campo, a área ganhou visibilidade, ao mesmo tempo em que a agenda política se mostrou mais aberta às pressões das populações do campo. É justamente nesse contexto que o Programa Mais Educação passou a atender as escolas do campo. É importante destacar que entre as estratégias do PNE - naquele contexto, ainda em discussão no Congresso Nacional - uma faz menção às escolas do campo:

> [...] atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais [...]. (Brasil, 2014a)

O Programa Mais Educação nas escolas do campo teve início de forma sistemática desde a adesão de 2012[21]. Neste ano, os critérios para seleção das escolas foram:

> • escolas contempladas com PDDE/Integral no ano de 2008, 2009, 2010 e 2011;
> • escolas estaduais, municipais e/ou distritais que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o IDEB abaixo ou igual a 4,2 nas séries iniciais e/ou 3,8 nas séries finais;
> • escolas localizadas nos territórios prioritários do Plano Brasil Sem Miséria;
> • escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família;
> • escolas que participam do Programa Escola Aberta; e
> • escolas do campo. (Brasil, 2012a)

Ou seja, na adesão de 2012, as escolas do campo foram consideradas prioritárias no atendimento do programa. Nos anos de 2013 e 2014, os critérios para seleção das escolas do campo de todo o Brasil foram:

> • Municípios com 15% ou mais da população "não alfabetizados";
> • Municípios que apresentam 25% ou mais de pobreza rural;
> • Municípios com 30% da população "rural";
> • Municípios com assentamento de 100 famílias ou mais;
> • Municípios com escolas quilombolas e indígenas. (Brasil, 2014b, p. 17)

Uma análise das produções acadêmicas sobre o programa (Parente; Prado, 2016) identificou a ausência de investigações sobre a implementação do programa nas escolas do campo. Após a realização da pesquisa "Programa Mais Educação: impactos e perspectivas nas escolas do campo", foram publicados alguns resultados em Parente (2017c). O artigo teve como objetivo analisar os impactos do programa nas escolas do campo brasileiras, apresentando reflexões sobre limites e possibilidades do programa e do tempo integral nas escolas do campo. Para isso, foi realizada uma pesquisa de levantamento e que resultou na participação de 454 gestores de escolas públicas do campo de todo o país.

[21] Pesquisas de campo mostraram que algumas escolas do campo já participavam do programa antes de 2012, momento em que as escolas do campo foram definidas como prioritárias.

Em termos estatísticos, em 2012, os dados do Censo Escolar mostravam que existiam 2.101.735 matrículas públicas em tempo integral no ensino fundamental, sendo que 10% estavam localizadas na zona rural. Nesse mesmo ano, o Programa Mais Educação foi responsável por 486.283 matrículas públicas em tempo integral. Dessas, 9% estavam localizadas em escolas públicas da zona rural.

No que se refere aos estabelecimentos de ensino, das 26.034 escolas públicas brasileiras de Ensino Fundamental que registraram alguma matrícula em tempo integral no ano de 2012, 4.848 estavam localizadas na zona rural, ou seja, 19%. O programa estava presente em 4.107 escolas públicas de Ensino Fundamental, sendo 522 escolas públicas rurais (13%).

Com base nesses dados, a pesquisa buscou mostrar o impacto do programa, principalmente, do ponto de vista institucional: ampliação da jornada escolar; registro de matrículas em tempo integral no Censo Escolar; fornecimento de recursos humanos, pedagógicos e financeiros; alterações nos espaços físicos e no paisagismo da escola; oferta de atividades pedagógicas, culturais, artísticas e esportivas; melhoria no processo de comunicação com as famílias e com a comunidade; fornecimento de formação continuada aos profissionais envolvidos; alterações no projeto político-pedagógico e no currículo escolar; alterações no comportamento dos alunos; melhoria no desempenho da escola; melhoria na qualidade da alimentação escolar; desenvolvimento de parcerias; utilização de espaços físicos para além da escola.

A pesquisa também mostrou alguns limites do Programa Mais Educação, em grande medida, em função de seu formato, o que demanda contrapartidas dos entes federativos, muitas delas associadas à infraestrutura material e humana. Nas escolas do campo, essa problemática acentua-se em função de suas questões históricas relacionadas à localização, à infraestrutura e ao transporte escolar.

2.4.4. Programa Mais Educação e modelos de educação em tempo integral

No processo de análise da formulação e da implementação do Programa Mais Educação foi possível identificar que, apesar de ser um programa federal com um conjunto de normativas, estados, municípios e escolas implementaram o programa de diferentes maneiras. O desenvolvimento de pesquisas

empíricas possibilitou um constructo analítico denominado modelos de oferta de educação em tempo integral por meio do Programa Mais Educação.

Esse exercício analítico, publicado em Parente (2016b), foi importante para mostrar alternativas e possibilidades organizativas criadas pelos entes federativos que fizeram a adesão ao programa. É um esforço para compreender como ocorrem as relações entre os entes federativos e como vão se configurando as políticas educacionais a depender dos recursos financeiros, humanos, pedagógicos e físicos existentes, e das decisões políticas que são tomadas para a construção de uma política pública de educação integral em tempo integral. Esse constructo analítico, sistematizado no Quadro 3, inclusive, pode ser utilizado para analisar outras políticas que envolvam relações intergovernamentais.

Quadro 3 - Programa Mais Educação e Modelos de Educação em Tempo Integral

Modelo	Características
Educação em tempo integral centrada no Programa Mais Educação	O programa no centro da política. Centralidade e/ou a exclusividade do programa na efetivação do tempo integral e/ou ampliação da jornada escolar.
Educação em tempo integral organizada por meio de política específica com a colaboração do Programa Mais Educação	O programa como colaborador de uma política específica de ampliação da jornada escolar e/ou educação em tempo integral de um determinado ente federativo (município, estado ou Distrito Federal). Caracteriza-se por dar ao referido programa um papel de colaboração e não de condução da política.
Educação em tempo integral organizada por meio da oferta de diferentes ações de ampliação da jornada escolar, incluindo o Programa Mais Educação	O programa como um elemento da política. O programa está ao lado de outras ações que, juntas, consolidam a ampliação da jornada escolar e/ou educação em tempo integral.

Fonte: Organizado pela autora com base em Parente (2016b).

2.5. Programa Novo Mais Educação

O Programa Novo Mais Educação foi criado por meio da Portaria MEC nº 1.144 (Brasil, 2016b), vigorou até dezembro de 2019 e teve como foco a ampliação da jornada escolar rumo à melhoria da aprendizagem em Língua

Portuguesa e Matemática no âmbito do Ensino Fundamental. Diniz Júnior e Mól (2023) mencionam alguns aspectos da implementação do Programa Mais Educação e que dificultaram a sua continuidade como política indutora. Destacam ainda que o Programa Novo Mais Educação surgiu justamente num contexto de instabilidade política em razão do processo de *impeachment* sofrido pela presidente Dilma Rousseff, substituída pelo então vice-presidente Michel Temer.

Ao realizar uma avaliação política do Programa Novo Mais Educação, Monteiro (2018, p. 134) ressalta que, no programa,

> convergem prescrições, metodologias, testes e modelos de aprendizagem [...], confirmando orientações pedagógicas descontextualizadas e desconectadas das realidades vivenciadas nas escolas.

A autora destaca ainda que o modelo de gestão do programa primava pela descentralização de recursos e avaliação de resultados, reduzindo a educação integral a um processo classificatório.

2.6. Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral

No dia 22 de setembro de 2016 foi aprovada a Medida Provisória nº 746, conhecida como a MP da Reforma do Ensino Médio, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, entre outros aspectos, no que diz respeito à carga horária dos estudantes do ensino médio. A mesma MP institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil, 2016a, 2017).

No mesmo dia da publicação da portaria que criou o Programa Novo Mais Educação, foi publicada a Portaria nº 1.145, que institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral (Brasil, 2016b). Conforme a referida Portaria, o programa tinha como objetivo apoiar a ampliação da oferta de educação em tempo integral no Ensino Médio por meio da transferência de recursos para os estados e Distrito Federal, via adesão e considerando determinados critérios. Em 2019, a Portaria nº 2.116,

estabeleceu novos critérios, diretrizes e parâmetros para o programa (Brasil, 2019). Conforme a Tabela 3, em 2023, 339.773 estudantes de Ensino Médio estavam matriculados em 1.411 escolas participantes do programa em 875 municípios brasileiros.

Tabela 3 - Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - Dados do programa - 2023

UF	Municípios com escolas EMTI	Total de escolas EMTI 2024	Total de matrículas EMTI em 2023*
AC	5	12	3.785
AL	23	38	12.504
AM	20	33	12.165
AP	9	21	5.013
BA	60	81	16.776
CE	60	140	48.001
DF	1	25	2.822
ES	27	38	8.016
GO	50	86	17.338
MA	33	55	18.778
MG	96	112	22.776
MS	19	38	6.365
MT	20	26	3.070
PA	31	51	12.821
PB	37	66	17.058
PE	48	106	36.630
PI	39	62	15.567
PR	39	43	4.866
RJ	57	93	9.517
RN	35	53	12.831
RO	12	15	4.882
RR	4	5	783
RS	16	18	2.340
SC	31	34	3.356
SE	31	48	15.494

UF	Municípios com escolas EMTI	Total de escolas EMTI 2024	Total de matrículas EMTI em 2023*
SP	51	83	20.202
TO	21	29	6.017
BRASIL	**875**	**1.411**	**339.773**

Fonte: Brasil (2023)[22].

2.7. Programa Escola em Tempo Integral e políticas recentes

Em julho de 2023, foi aprovada a Lei nº 14.640 que institui o Programa Escola em Tempo Integral (Brasil, 2023d) do governo federal. O programa é coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação e tem como objetivo oferecer assistência técnico-pedagógica e financeira aos estados, municípios e Distrito Federal que ampliarem a oferta de matrículas em tempo integral na Educação Básica, na perspectiva da educação integral.

No cenário nacional, conforme visto anteriormente, os dados indicam que há concomitância entre jornada escolar parcial e integral. Isso significa que já estão em andamento políticas públicas de educação em tempo integral em diferentes estados e municípios brasileiros. Em muitos contextos, o programa federal está estimulando a formulação e a implementação de políticas na área.

Pesquisas documentais e bibliográficas exploratórias permitem evidenciar políticas de educação em tempo integral em diferentes contextos brasileiros. Conforme mencionado anteriormente, algumas experiências surgidas ao longo do século XX e início do século XXI são continuamente referenciadas. Porém, existem muitas outras políticas formuladas e implementadas no cenário brasileiro recente, algumas das quais são ilustradas no Quadro 4.

[22] Tabela disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/emti Acesso em: 27 mar. 2024.

Quadro 4 - Ilustrações de Políticas de Educação em Tempo Integral no Brasil, por Unidade da Federação

Unidade da Federação	Política - Ano de Criação
Acre	Programa de Educação Integral e as Escolas Jovens, de ensino médio em tempo integral - rede estadual - 2017
Alagoas	Programa Alagoano de Ensino Integral - rede estadual - 2015
Amapá	Programa Educação em Tempo Integral - rede estadual - 2016 Programa de Escolas do Novo Saber - rede estadual - 2017
Amazonas	Projeto de Educação em Tempo Integral - rede estadual - 2008
Bahia	Programa de Educação Integral - rede estadual - 2021
Ceará	Política de Ensino Médio em Tempo Integral - rede estadual - 2017
Distrito Federal	Programa de Educação Integral em Tempo Integral - 2013
Espírito Santo	Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único - Escola Viva - rede estadual - 2015 Programa Educação Ampliada na modalidade Educação Integral com Jornada Ampliada - Vitória - 2016
Goiás	Programa Educação Plena e Integral - rede estadual - 2020
Maranhão	Programa de Educação Integral - rede estadual - 2016
Mato Grosso	Projeto Escola Plena: Educação em Tempo Integral - rede estadual - 2017
Mato Grosso do Sul	Escola da Autoria - rede estadual - 2016
Minas Gerais	Programa de Ensino Médio em Tempo Integral - rede estadual - 2017 Programa Escola Integrada - Belo Horizonte - 2006 Programa de Educação em Tempo Integral - Uberaba - 2002
Pará	Projeto Escola de Tempo Integral - rede estadual - 2012
Paraíba	Projeto Escola de Tempo Integral - João Pessoa - 2011 Programa de Educação Integral – Escolas Ativas - João Pessoa - 2023 Escola Cidadã Integral - rede estadual - 2016
Paraná	Programa Paraná Integral - rede estadual - 2023 Centro de Educação Integral - Curitiba - 1992 Programa Educação Integral - Apucarana - 2001
Pernambuco	Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental - rede estadual - 2004 Programa de Educação Integral - rede estadual - 2008
Piauí	Centros Estaduais de Tempo Integral - rede estadual - 2018

Unidade da Federação	Política - Ano de Criação
Rio de Janeiro	Educação Integral com Turno Único - rede estadual - 2019 Turno Único - Rio de Janeiro - 2010
Rio Grande do Norte	Programa de Educação em Tempo Integral nas Escolas de Ensino Médio - rede estadual - 2017
Rio Grande do Sul	Projeto Cidade Escola - Porto Alegre - 2006
Rondônia	Programa Escola do Novo Tempo - rede estadual - 2017
Roraima	Programa Escola de Ensino Médio em Tempo Integral - rede estadual - 2021
Santa Catarina	Proposta de Educação Integral para o Ensino Médio - rede estadual - 2017 Política Pública de Educação Integral - Chapecó - 2017
São Paulo	Programa Ensino Integral - rede estadual - 2012 Programa Cidadescola - Presidente Prudente - 2010 Projeto de Escolas de Educação em Tempo Integral - Marília - 2013
Sergipe	Programa Educa Mais - rede estadual - 2017
Tocantins	Programa Jovem em Ação - rede estadual - 2017 Escola de Tempo Integral - Palmas - 2006

Fonte: Elaborado pela autora com base em pesquisas documentais e bibliográficas.

3.

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: DIRETRIZES E INDICADORES

3.1. Jornada escolar brasileira: aspectos político-legais

3.1.1. Constituição de 1988, LDB e Plano Nacional de Educação/2001

No caso brasileiro, ao longo do século XX, houve a consolidação dos sistemas de ensino e a progressiva universalização da escola pública, gratuita, obrigatória e de direito de todos. A Constituição Brasileira estabelece que a educação, dever do Estado e da família, deve ser "[...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa" (Brasil, 1988, art. 205). A educação escolar, obrigatória na faixa etária dos 4 aos 17 anos, tem como objetivo "desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (Brasil, 1996b, art. 22).

Do ponto de vista legal, o tema da educação em tempo integral foi timidamente explicitado na Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Considerando suas alterações, a LDB, no que se refere à Educação Infantil, ao destacar sua finalidade articulada ao desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, faz menção ao "atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral". No que se refere ao Ensino Fundamental, no artigo 34, ressalta que deverá ser "[...] ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino". Mais adiante, no artigo 87, a lei destaca que "serão conjugados

todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de Ensino Fundamental para o regime de escolas de tempo integral" (Brasil, 1996b).

A Lei nº 10.172/2001 foi o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) na vigência da Constituição de 1988 e da LDB/1996. Ela era composta por sete artigos e um anexo que apresentava diagnósticos, diretrizes, objetivos e metas relativos aos diferentes níveis, etapas, modalidades e aspectos da educação nacional: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Superior, Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, Educação Tecnológica e Formação Profissional, Educação Especial, Educação Indígena, Magistério da Educação Básica, Financiamento e Gestão, Acompanhamento e Avaliação do Plano (Brasil, 2001).

O PNE/2001 fez algumas referências à educação em tempo integral. Logo na introdução, o Plano destacou a "prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas". Na exposição das diretrizes da Educação Infantil definiu "[...] a necessidade do atendimento em tempo integral para as crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa [...]". Entre os objetivos e metas da Educação Infantil, destacou-se: "adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos" (Brasil, 2001).

Nas diretrizes para o Ensino Fundamental fez-se uma correlação entre o tempo integral e a oferta de educação de qualidade, incluindo a regularização dos percursos escolares e o combate ao analfabetismo. Conforme o PNE/2001 "[...] a ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados". Portanto, "o atendimento em tempo integral [...] é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem". Ou seja, "o turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência" (Brasil, 2001).

No PNE/2001, foram definidos os seguintes objetivos e metas para o Ensino Fundamental, no que se refere à educação em tempo integral:

> Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente. Prover,

> nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Sócio-educativas. (Brasil, 2001).

Nacionalmente, o PNE/2001 foi o primeiro documento que definiu o montante mínimo de sete horas para uma jornada escolar ser considerada em tempo integral. Por fim, no item referente ao Magistério da Educação Básica - Formação dos Professores e Valorização do Magistério, o PNE/2001 destacou como objetivo e meta: "implementar, gradualmente, uma jornada de trabalho de tempo integral, quando conveniente, cumprida em um único estabelecimento escolar" (Brasil, 2001). Ou seja, na discussão sobre jornada escolar é importante considerar a jornada de trabalho docente.

3.1.2. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) é um fundo de natureza contábil no âmbito de cada estado/Distrito Federal, totalizando 27 fundos no território nacional. Cada fundo é composto por recursos provenientes de impostos e de transferências vinculados à educação. O Fundeb foi criado por meio da Emenda Constitucional nº 53 e regulamentado pela Lei nº 11.494 (Brasil, 2006, 2007b). A principal mudança do Fundeb em relação ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) refere-se à sua composição e ao montante de matrículas atendidas (Brasil, 1996a, 1996c), apresentando limites para o financiamento da Educação Básica (Davies, 2008). A distribuição dos recursos do Fundo deve considerar critérios de diferenciação no que se refere às etapas, modalidades, duração da jornada e tipos de estabelecimento de ensino da Educação Básica.

O Fundeb trouxe importantes repercussões para a educação em tempo integral. Em 2007, o decreto que regulamentou o fundo, para fins de distribuição de recursos financeiros, definiu a jornada integral como "[...] jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante

todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares" (Brasil, 2007a, art. 20). Essa regulamentação permitiu, pela primeira vez, a diferenciação de repasse de recursos financeiros com base no critério "jornada escolar". Em 2020, o Fundeb tornou-se um instrumento de financiamento permanente (Brasil, 2020a, 2020b).

Em virtude dos critérios de diferenciação quanto às etapas, modalidades, duração da jornada e tipos de estabelecimento de ensino da Educação Básica, ao longo da existência do Fundeb, regulamentações complementares foram definidas e orientações fornecidas para o lançamento de matrículas no Censo Escolar, cujos dados são utilizados para a distribuição dos recursos do Fundo. A Resolução nº 4 (Brasil, 2023a) publicou as diferenças e ponderações para a distribuição dos referidos recursos para o exercício de 2024, conforme Quadro 5.

Essas ponderações evidenciam uma concepção de que, para cada "etapa", modalidade e tipo de estabelecimento haverá uma diferenciação de custos, tomando-se como referência o fator de ponderação 1 (um) para os anos iniciais do Ensino Fundamental urbano, ainda que não se saiba ao certo os critérios adotados para tais ponderações (Davies, 2008). O fato é que a jornada em tempo integral tem um valor superior em relação à jornada em tempo parcial, o que significa um estímulo ao investimento em políticas que ampliam a jornada escolar.

Quadro 5 - Fatores de Ponderação do Fundeb relativos à Educação em Tempo Integral para 2024

Etapas/Modalidades/Jornada/Tipo de estabelecimento	Fator de Ponderação
Creche em tempo integral - pública	1,50
Creche em tempo integral - conveniada	1,20
Pré-escola em tempo integral - pública	1,40
Pré-escola em tempo integral - conveniada	1,20
Ensino Fundamental em tempo integral	1,40
Ensino Médio em tempo integral	1,40

Fonte: Brasil (2023a).

3.1.3. Censo Escolar

No que se refere às orientações contidas no Censo Escolar, desde a regulamentação do Fundeb e de seus fatores de ponderação, foi necessário captar adequadamente as matrículas em relação ao tipo de jornada escolar. Ao longo dos anos, os Formulários do Censo foram alterados. Analisando-se o Caderno de Instruções e os Formulários do Censo Escolar 2023 é possível identificar as informações relativas ao cadastro das matrículas em tempo integral, a fim de verificar como os municípios e os estados devem fazer o lançamento desse tipo de atendimento. O Caderno de Orientações destaca que:

> O preenchimento correto dos campos "Horário de funcionamento" e "Dias da semana da turma", do formulário de turma, é fundamental para a declaração dos alunos de tempo integral, quando for o caso. Atenção: O aluno será considerado em tempo integral se seu tempo de permanência diária na escola ou em atividades escolares totalizar, no mínimo, 7 (sete) horas diárias ou 35 horas semanais. (Brasil, 2023b, p. 56).

O Formulário "Cadastro da Turma" de 2023 disponibiliza espaço para o preenchimento do horário de funcionamento da turma, o que indicará se é em "tempo integral", seja porque é uma turma de "escolarização em tempo integral", seja porque o aluno frequenta duas turmas (escolarização e atividade complementar, cujos tempos somados evidenciam "tempo integral").

Além disso, o Formulário da Turma apresenta espaço para preenchimento dos "dias da semana" em que a turma funciona. Essa informação é importante, a fim de que seja possível identificar tanto o tempo de funcionamento da turma como a sua composição no tempo integral de um determinado aluno, tendo em vista a somatória do tempo de escolarização com o tempo das atividades complementares.

No Formulário da Turma, há um campo para o preenchimento do "Tipo de Atendimento", diferenciando, entre outros, turma de escolarização, turma de atividades complementares e turma de escolarização e atividades complementares. Por isso, o formulário também apresenta espaço para o preenchimento de códigos das possíveis atividades complementares da turma. De acordo com o Caderno de Orientações do Censo Escolar, turma

de atividade complementar refere-se à "turma com atividade de livre escolha que complementa a escolarização e o currículo obrigatório. É oferecida em horário distinto ao da escolarização" (Brasil, 2023b, p. 47). No anexo do Caderno de Orientações existe um quadro com os códigos das atividades complementares organizadas em 20 áreas, entre as quais: Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Esporte e Lazer; Acompanhamento Pedagógico; Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; Saúde e Educação Socioemocional.

No Formulário "Cadastro do Aluno", todo estudante deve ser vinculado a uma turma específica, o que identificará matrículas em tempo integral a depender de seus vínculos com as turmas cadastradas.

No *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)[23], no item "perguntas frequentes" também existem informações adicionais sobre: atividades complementares, alunos em tempo integral, turmas de atividade complementar. O fato é que o adequado preenchimento do Censo Escolar repercute na distribuição dos recursos do Fundeb, o que pode, inclusive, atuar como incentivo à oferta de educação em tempo integral.

De acordo com as orientações do Inep, os alunos de tempo integral são "aqueles que permanecem na escola em atividades escolares com duração igual ou superior a 7 horas diárias ou 35 horas semanais)". Em síntese, existem basicamente três formas para lançamento no Censo Escolar:

Turma de escolarização com tempo de duração maior ou igual a 7 horas.

Turma de escolarização e atividade complementar com tempo de duração maior ou igual a 7 horas - todos os alunos da turma (de Ensino Fundamental ou Médio) ficam na escola realizando atividades de escolarização e complementares em período integral.

Turma de escolarização e atividade complementar com tempo de duração maior ou igual a 7 horas - parte dos alunos permanece na escola em período integral e outra parte dos alunos não.

[23] Informações disponíveis em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/censo-escolar Acesso em: 27 mar. 2024.

3.1.4. Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular

Quanto à questão curricular, a LDB (Brasil, 1996b), em seu artigo 26, faz menção à necessidade de uma base nacional comum a ser complementada por uma parte diversificada, de acordo com os interesses e as necessidades de cada sistema de ensino, escola e localidade.

Em 2013, o Ministério da Educação publicou o documento intitulado "Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica" (Brasil, 2013a), no qual condensa as diretrizes aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), orientando os sistemas de ensino e suas respectivas instituições quanto às ações curriculares.

No que se refere especificamente à questão curricular associada à jornada escolar, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2010a) destacam a importância do conceito de padrões mínimos de qualidade, consubstanciado no chamado Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi), a fim de que seja possível o desenvolvimento dos processos formativos associados ao conceito de educação integral. Conforme as referidas diretrizes, na montagem do programa das escolas, sejam elas de tempo parcial ou integral, deve-se considerar a amplitude do papel socioeducativo da escola e a necessidade de novas e adequadas formas de organização e de gestão do trabalho pedagógico. Segundo o documento, a ampliação da jornada escolar, na escola ou em diferentes espaços educativos, deve considerar atributos relacionados à quantidade e à qualidade do tempo, primando pela diversidade, planejamento e acompanhamento de atividades de aprendizagens.

Apesar das orientações curriculares presentes nas várias Diretrizes Curriculares Nacionais, num contexto político bastante conturbado, em 2017, o CNE aprovou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Em 2018, aprovou a BNCC para a etapa do Ensino Médio (Brasil, 2018).

Historicamente, há debates acerca da oferta de uma base comum no território nacional, o que, para certos grupos, as Diretrizes Curriculares Nacionais já cumpriam esse papel. O fato é que a aprovação da BNCC ocorreu em meio a inúmeras críticas (Scheibe, 2015; Saviani, 2016; Filipe; Silva; Costa, 2021).

Conforme anunciado no próprio documento, a BNCC deve assegurar os denominados direitos de aprendizagem. São elementos fundantes da BNCC, a definição de competências e diretrizes comuns, garantida a diversidade curricular. O texto da Base destaca seu compromisso com a educação integral, definida como "[...] construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes [...]". De acordo com o documento, o compromisso com a educação integral deve ocorrer "[...] independentemente da duração da jornada escolar" (Brasil, 2018, p. 11-14).

3.2. Educação em tempo integral nos Planos de Educação

3.2.1. A construção da agenda de educação em tempo integral

Comumente, pesquisadores afirmam que a educação em tempo integral é uma temática recorrente na agenda política da educação brasileira, embora nem sempre tenha recebido força política suficiente para a formulação e a implementação de políticas na área. Além disso, quando formuladas e implementadas, muitas ações são descontinuadas.

A presença da educação em tempo integral na agenda política, bem como a formulação e a implementação de políticas dependem de uma série de condicionantes. A análise do processo de construção da meta de educação em tempo integral do PNE aprovado em 2014 (Parente, 2017a) foi imprescindível para compreender a sua materialização a partir das discussões realizadas nas Conferências Nacionais de Educação (2010/2014) e no Congresso Nacional. Conforme o estudo documental realizado, a elaboração de uma meta específica de educação em tempo integral no Plano Nacional de Educação materializou uma "janela política" (Kingdon, 2006b) importante para alavancar políticas públicas na área.

Embora se utilize a expressão "agenda política", sabe-se que há coexistência de agendas (Kingdon, 2006a, 2006b), em virtude da complexidade institucional, da diversidade de interesses, de atores e de instituições, inclusive considerando o contexto do federalismo brasileiro. A agenda formal (Secchi, 2014) do governo federal, por meio do Programa Mais Educação e a

agenda de alguns entes federativos influenciaram na visibilidade da temática da educação em tempo integral, o que repercutiu nas discussões da Conae e, posteriormente, na formulação da meta 6 do PNE.

3.2.2. A educação em tempo integral nas Conferências de Educação

Em 2009, o Ministério da Educação publicou o Documento-Referência Conae/2010, de modo a orientar municípios, estados e Distrito Federal na discussão e na elaboração dos Planos de Educação no contexto das Conferências Municipais, Intermunicipais, Estaduais e Nacional de Educação. O Documento-Referência estava estruturado em seis eixos temáticos e a educação em tempo integral é recorrente no documento, o que mostra sua presença na agenda política (Brasil, 2009).

A 1ª Conferência Nacional de Educação aconteceu de 28 de março a 1º de abril de 2010, em Brasília. Ao final das discussões realizadas na Conferência Nacional de Educação, em 2010, foi elaborado um Documento Final com a inserção de emendas propostas durante as Conferências Municipais, Intermunicipais, Estaduais e Nacional (Brasil, 2010c), o que evidencia a participação da sociedade civil no processo de discussão e elaboração do Documento. A análise comparada dos Documentos Referência e Final mostra que praticamente todos os elementos relativos à educação em tempo integral citados no Documento-Referência, foram legitimados pela sociedade civil organizada. Na análise dos enunciados dos dois documentos é possível perceber o destaque dado à educação em tempo integral em vários eixos de discussão. Em síntese, os documentos destacam a relevância da educação em tempo integral para a melhoria das oportunidades educacionais e a importância da sociedade civil e das parcerias para que a ação do Estado na área seja efetiva.

O destaque dado à educação em tempo integral vincula-se ao espaço que a temática vinha tendo na agenda política da educação brasileira, sobretudo em função da progressiva expansão do Programa Mais Educação do governo federal e da disseminação de experiências de ampliação da jornada escolar em todo o país. Esse contexto materializou-se nos Documentos e nas discussões da Conae/2010 e, como consequência, culminou na efetivação de uma meta específica relativa à educação em tempo integral no Projeto de Lei

nº 8.035/2010 (Brasil, 2010f), apresentado pelo Poder Executivo à Câmara dos Deputados. Na época, o Ministério da Educação atuou como ator de grande relevância nesse processo.

3.2.3. A meta de educação em tempo integral do Plano Nacional de Educação

Em Parente (2017a) detalha-se o processo de construção da meta 6 durante sua tramitação no Congresso Nacional. Em síntese, o Projeto de Lei nº 8.035/2010 da Câmara dos Deputados continha a seguinte meta relativa à educação em tempo integral: "oferecer educação em tempo integral em cinquenta por cento das escolas públicas de educação básica" (Brasil, 2010f). Percebe-se que a meta, inicialmente, focalizava apenas as escolas, sem menção a um percentual de matrículas/estudantes.

Ao longo do processo de tramitação do Projeto de Lei, em virtude de emendas e pareceres, na Câmara e no Senado, houve algumas modificações no texto da meta 6 de educação em tempo integral. Em 2011, em lugar de focalizar as escolas, a meta tratou apenas dos alunos: "Meta 6: Oferecer educação em tempo integral para vinte e cinco por cento dos alunos das escolas públicas de educação básica" (Brasil, 2011). Em 2012, a proposta da meta 6 aproximou-se do texto aprovado em 2014:

> Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos (as) alunos (as) da educação básica (Brasil, 2012b).

No dia 25 de junho de 2014 foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005. A Lei é composta por 14 artigos e um anexo com 20 metas, entre elas, a meta 6 relativa à educação em tempo integral:

> oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica (Brasil, 2014a).

A meta inclui nove estratégias, quais sejam:

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;

6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;

6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;

> 6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais.

A análise das estratégias evidencia algumas escolhas do PNE, entre as quais: a oferta de educação em tempo integral de maneira não universal, embasada em princípios de políticas focalizadoras; educação em tempo integral, englobando ações dentro e fora da escola, de modo a propiciar relações intersetoriais e público-privadas.

O artigo 8º da Lei nº 13.005, que aprovou o novo Plano Nacional de Educação, destaca que estados, Distrito Federal e municípios devem elaborar seus respectivos planos de educação no prazo de um ano após a publicação da lei, ou seja, até 24 de junho de 2015 (Brasil, 2014a). Dados do Ministério da Educação[24] coletados em 2023 mostram que, das 27 unidades da federação, apenas o estado do Rio de Janeiro ainda não tinha lei aprovada. Dos 5.570 municípios brasileiros[25], apenas três municípios paulistas ainda não possuíam Plano Municipal de Educação: Iaras, Ribeirão Preto e Vargem.

Em virtude do federalismo brasileiro, não somente a União, mas também estados, Distrito Federal e municípios devem elaborar seus próprios planos de educação. Durante a vigência do PNE/2001, Monlevade (2002, p. 9) apresentou um esforço de orientação "aos que fazem educação municipal no Brasil: secretários, demais dirigentes, professores e funcionários de escolas", a fim de que os municípios elaborassem seus Planos de Educação. Para o autor, os Planos devem ser concebidos como "Plano de Estado, que supera a visão particular de Plano de Governo, necessariamente identificado mais com um Partido do que com uma Nação" (Monlevade, 2002, p. 203).

Mais adiante, ao término da vigência do PNE/2001 e no contexto das discussões do novo PNE, Monlevade (2011, p. 91) novamente apresentou orientações para a elaboração dos Planos Municipais de Educação. Para o autor,

---

[24] Informações disponíveis em: https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/36-elaboracao-e-adequacao-dos-planos-subnacionais-de-educacao Acesso em: 29 nov. 2023.

[25] Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, são 5.570 municípios, sendo 5.568, além do Distrito Federal e do Distrito Estadual de Fernando de Noronha.

> o Plano é uma política educacional, é uma previsão de políticas, de intenções, de ações, processos e estratégias. [...] O Plano precisa ter três características: ser participativo, ser científico e ser identificado com a totalidade, ou seja, ser sistemático.

Por sua vez, Bordignon (2009, p. 92) descreve o Plano Municipal de Educação como um:

> [...] instrumento de gestão para tornar efetiva a cidadania e a sociedade preconizada nas bases e diretrizes do Sistema Municipal de Educação. Quando o município não tem plano fica à mercê de ações episódicas que, mesmo planejadas caso a caso, representam improvisações. Sem plano municipal não há visão de Estado nas ações, não há caminho a percorrer, mas apenas passos ao sabor das circunstâncias de cada Governo.

Em 2013, um grupo de instituições (Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Instituto C&A, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e Fundo Mundial para a Infância), lançou o *site*[26] "De olho nos Planos" e três publicações: "A construção e a revisão participativas dos Planos de Educação"; "A participação de crianças e adolescentes e os Planos de Educação"; "O uso dos indicadores de qualidade na educação na construção e revisão participativas de Planos de Educação". O objetivo da Coleção "De olho nos Planos" era

> [...] contribuir para mobilizar e pautar o debate público sobre a importância dos planos de educação no país e subsidiar educadores, gestores, familiares, estudantes, lideranças comunitárias, parlamentares, operadores de direito e ativistas da sociedade civil com informações, propostas e metodologias que impulsionem e sustentem processos participativos comprometidos com o fortalecimento da gestão democrática em educação. (Ação Educativa, 2013).

Em 2014, após a aprovação do Plano Nacional de Educação, o Ministério da Educação publicou o documento "O Plano Municipal de Educação: caderno de orientações". A publicação destaca a importância da formulação dos Planos Estaduais e Municipais de Educação em consonância com o PNE.

[26] Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/projeto/de-olho-nos-planos/ Acesso em: 27 mar. 2023.

> Não se trata apenas de uma exigência legal; sem planos subnacionais formulados com qualidade técnica e participação social que os legitimem, o PNE não terá êxito. Os Planos Estaduais de Educação (PEEs) precisam ser imediatamente produzidos, debatidos e aprovados em sintonia com o PNE. E os Planos Municipais (PMEs), da mesma maneira que devem ser coerentes com o PNE, também devem estar alinhados aos PEEs dos estados a que pertencem. Para o cidadão, o PNE e os planos de educação do estado e do município onde ele mora devem formar um conjunto coerente, integrado e articulado para que seus direitos sejam garantidos e o Brasil tenha educação com qualidade e para todos. (Brasil, 2014c, p. 6).

Mesmo com as orientações fornecidas, o fato é que muitos estados e municípios tiveram que correr contra o tempo para elaborar seus Planos de Educação até o dia 24 de junho de 2015, prazo definido na Lei nº 13.005, conforme citado anteriormente (Brasil, 2014a, art. 8º).

3.2.4. A meta de educação em tempo integral nos Planos Estaduais e Distrital de Educação

De forma geral, há uma preocupação de pesquisadores e gestores com a efetivação de políticas que materializem as propostas elencadas nos Planos de Educação. No que se refere à educação em tempo integral, por meio de pesquisa documental, foi possível construir um quadro por meio do qual é possível visualizar como a meta 6 do PNE foi traduzida nos Planos Estaduais e Distrital de Educação (Quadro 6).

Quadro 6 - Meta de educação em tempo integral nos Planos Estaduais e Distrital de Educação

Unidade da Federação	Meta de educação em tempo integral
Acre	Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas da rede pública, e atender, pelo menos, trinta por cento dos alunos da Educação Básica nesta modalidade de ensino.
Alagoas	Garantir educação integral em todos os níveis e modalidades de ensino e assegurar educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

Unidade da Federação	Meta de educação em tempo integral
Amapá	Oferecer educação em tempo integral até o final da vigência deste Plano, em no mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) os estudantes da Educação Básica.
Amazonas	Implantar e implementar gradativamente a educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 50% dos estudantes da Educação Básica.
Bahia	Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das escolas públicas da Educação Básica, até o final do período de vigência deste PEE-BA.
Ceará	Oferecer, até 2024, em regime de colaboração, Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas e instituições de educação infantil, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes da educação básica.
Distrito Federal	Oferecer educação em tempo integral em no mínimo 60% das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 33% dos estudantes da educação básica, por meio da ampliação de no mínimo 10% ao ano da matrícula de educação integral nas unidades escolares já ofertantes, até o último ano de vigência deste Plano.
Espírito Santo	Oferecer educação integral e de tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, tanto as do campo quanto as da cidade, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos/as estudantes da educação básica.
Goiás	Ampliar a oferta da educação em tempo integral em 50% das escolas da rede pública, atendendo de forma gradativa 25% das matrículas até o final da vigência deste Plano, promovendo a melhoria da qualidade da educação básica, do fluxo escolar e da aprendizagem.
Maranhão	Oferecer até 2020, Educação Integral em Jornada Ampliada em, no mínimo, 10% das escolas públicas de modo a atender 9,8% dos alunos da Educação Básica.
Mato Grosso	Oferecer Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes da educação básica.

Unidade da Federação	Meta de educação em tempo integral
Mato Grosso do Sul	Implantar e implementar gradativamente educação em tempo integral em, no mínimo, 65% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) estudantes da educação básica.
Minas Gerais	Oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender a, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes da educação básica.
Pará	oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 30% (trinta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 15% (quinze por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.
Paraíba	Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da educação básica.
Paraná	Oferecer Educação Integral em tempo integral em, no mínimo, 65% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 60% dos estudantes da Educação Básica, até o final da vigência deste Plano.
Pernambuco	Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 38,4% (trinta e oito vírgula quatro por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 51,5% (cinquenta e um vírgula cinco por cento) dos/as alunos/as da educação básica.
Piauí	Oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos/as alunos/as da educação básica.
Rio de Janeiro	Não tem lei aprovada.
Rio Grande do Norte	Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da Educação Básica.
Rio Grande do Sul	Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica.
Rondônia	Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 20% das escolas públicas da educação básica até o final do período de vigência deste plano.

Unidade da Federação	Meta de educação em tempo integral
Roraima	Oferecer educação em tempo integral em 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da Educação Básica.
Santa Catarina	Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 65% (sessenta e cinco por cento) nas escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 40% (quarenta por cento) dos estudantes da educação básica, até o final da vigência deste Plano.
São Paulo	Garantir educação integral em todos os níveis e modalidades de ensino e assegurar educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender a, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos na educação básica.
Sergipe	Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) estudantes(as) da Educação Básica.
Tocantins	Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas leis dos Planos Estaduais e Distrital de Educação[27].

A análise dos dados do Quadro 6 mostra que boa parte dos Planos Estaduais/Distrital (14) repetiu a meta do Plano Nacional de Educação: mínimo de 25% dos alunos e, pelo menos, 50% das escolas públicas. Considerando-se especificamente as porcentagens definidas no PNE, a análise documental evidenciou que, em termos de alunos em tempo integral, dois estados estabeleceram porcentagens abaixo daquela contida no PNE: Maranhão (9,8%) e Pará (15%). Outras Unidades da Federação definiram metas acima da porcentagem do PNE: Pernambuco (51,5%), Amazonas (50%), Santa Catarina (40%), Distrito Federal (33%) e Acre (30%).

No que se refere aos estabelecimentos de tempo integral, alguns planos estipularam porcentagens superiores à meta do PNE: Mato Grosso do Sul (65%), Paraná (65%), Santa Catarina (65%), Distrito Federal (60%) e Pernambuco (38,4%). Quatro estados estabeleceram porcentagens abaixo do

[27] Informações disponíveis em: https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/36-elaboracao-e-adequacao-dos-planos-subnacionais-de-educacao Acesso em: 27 mar. 2024.

PNE: Maranhão (10%), Rondônia (20%), Bahia (25%) e Pará (30%). Esses dados evidenciam disparidades regionais e devem ser considerados na formulação e na implementação de políticas públicas da área.

3.2.5. A meta de educação em tempo integral em Planos Municipais de Educação do estado de São Paulo

Especificamente em relação à meta de educação em tempo integral nos Planos Municipais de Educação, pode-se mencionar alguns resultados do estudo publicado em Parente (2018b). Após apresentar dados de oferta (matrícula e estabelecimentos) de educação em tempo integral de 51 municípios da Região Administrativa de Marília, estado de São Paulo, analisa 36 Planos Municipais de Educação, identificando suas estratégias para a consecução da meta 6 do PNE.

Com base em dados do Censo Escolar de 2016, o estudo citado mostra as aproximações e os distanciamentos dos municípios em relação ao cumprimento da meta 6 do Plano Nacional de Educação. A pesquisa identificou que muitos municípios da Região Administrativa de Marília estavam muito próximos de atingir a meta do PNE, no todo ou em parte. Porém também mostra variações entre os municípios da região tanto em termos de matrículas como de estabelecimentos de tempo integral. O estudo ainda destaca dois desafios: um relacionado à manutenção da oferta atual e/ou ao seu crescimento, ou seja, à capacidade dos municípios de sustentar a oferta em vigor e/ou de manter investimentos de modo a atingir a meta; outro relacionado à articulação entre tempo integral e educação integral, ou seja, à qualidade da oferta educativa.

Adicionalmente, a análise dos 36 Planos Municipais de Educação possibilitou verificar como os municípios traduziram a meta relativa à educação em tempo integral em seus respectivos Planos de Educação. O estudo mostrou que dos 33 municípios que apresentaram meta específica para a educação em tempo integral, 70% repetiram a mesma meta do Plano Nacional de Educação, considerando-se as porcentagens estabelecidas e a abrangência de toda a Educação Básica pública. Ou seja, legitimaram a meta nacional e assumiram a responsabilidade em termos municipais. Alguns municípios, inclusive, foram além das metas estabelecidas nacionalmente e propuseram

metas mais ambiciosas, tendo em vista quadros específicos de atendimento. No entanto, os documentos analisados nem sempre evidenciam os caminhos a serem percorridos para a consecução da meta.

O tipo de análise desenvolvida no estudo mencionado pode contribuir para compreender as relações entre as intenções políticas dos entes federativos, expressas em documentos legais, a exemplo dos Planos de Educação, e as políticas que estão sendo formuladas e implementadas na área. Assim, além do monitoramento dos Planos de Educação em termos quantitativos, é preciso monitorar as políticas que estão sendo formuladas e implementadas para atingir as suas metas, ou seja, como estão sendo materializadas as opções políticas e pedagógicas dos entes federativos.

3.3. Panorama da jornada escolar brasileira

3.3.1. Média de horas-aula diária

Diante das definições legais e, especificamente da meta de educação em tempo integral nos Planos de Educação, para conhecer a configuração da jornada escolar no atual contexto brasileiro pode-se, primeiramente, recorrer às informações relativas à média de horas-aula diária, um indicador produzido pelo Instituto Nacional de Pesquisas e Estatísticas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a partir dos dados do Censo Escolar de 2023 (Brasil, 2023c). Conforme a Tabela 4[28], os dados do Censo Escolar mostram que os

[28] Conforme nota do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), "a metodologia de cálculo do tempo de permanência do aluno na escola ou em atividades escolares passa a considerar, para além da carga horária média diária das turmas de escolarização, a carga horária das turmas de atividade complementar, a carga horária das novas turmas de itinerário formativo, assim como, a carga horária das turmas de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A inclusão do tempo de AEE está alinhada com a metodologia de cálculo do indicador de monitoramento da Meta 6 do Plano Nacional de Educação, estando também, em consonância com as estratégias de ampliação da oferta da educação em tempo integral: 1) a promoção/fomento de atividades complementares e; 2) a ampliação da carga horária dos alunos com deficiência, assegurando o atendimento educacional especializado complementar e suplementar. O indicador não inclui matrículas em turmas de educação especial exclusiva, mas considera as matrículas em turmas unificadas, multietapa, multi e correção de fluxo. As planilhas do indicador de Média de Horas-Aula Diária de anos anteriores serão oportunamente atualizadas para harmonização da série

alunos brasileiros que frequentavam a Educação Infantil pública tinham, em média, 6,0 horas-aula diária; no Ensino Fundamental público possuíam, em média, 5,2 horas-aula diária; no Ensino Médio público tinham, em média, 5,7 horas-aula diária.

A Tabela 4 mostra também as diferenças em termos de Unidades da Federação. No âmbito da Educação Infantil, as médias mais elevadas encontravam-se em: Santa Catarina (7,2), Rio Grande do Sul (7,1), São Paulo (6,9), Paraná (6,7), Goiás (6,4) e Paraíba (6,4). Não obstante, alguns estados ofereciam uma média de horas-aula abaixo da média nacional, entre os quais: Amazonas (4,3), Rio Grande do Norte (4,4), Rondônia (4,4) e Maranhão (4,5).

Tabela 4 - Número médio de horas-aula diária por etapa da Educação Básica pública - Brasil e Unidades da Federação – 2023.

Unidade da Federação	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Brasil	**6,0**	**5,2**	**5,7**
Acre	4,9	4,6	5,5
Alagoas	6,0	5,4	6,9
Amapá	5,0	5,3	6,7
Amazonas	4,3	4,6	5,0
Bahia	5,8	5,0	5,0
Ceará	5,2	6,2	7,0
Distrito Federal	5,1	5,4	5,2
Espírito Santo	5,1	5,2	6,0
Goiás	6,4	5,0	5,7
Maranhão	4,5	5,7	5,6
Mato Grosso	5,2	4,7	4,7
Mato Grosso do Sul	6,1	4,8	5,7
Minas Gerais	6,0	4,8	5,6
Pará	4,7	4,7	4,8
Paraíba	6,4	5,3	7,5
Paraná	6,7	4,9	5,2
Pernambuco	5,3	4,8	7,6
Piauí	5,5	6,2	6,6

histórica" (Brasil, 2023c).

Rio de Janeiro	5,8	5,1	5,8
Rio Grande do Norte	4,4	4,9	5,2
Rio Grande do Sul	7,1	4,5	5,3
Rondônia	4,4	4,3	5,5
Roraima	5,0	4,6	5,1
Santa Catarina	7,2	4,4	4,8
São Paulo	6,9	5,7	5,7
Sergipe	5,9	5,7	7,5
Tocantins	5,4	5,8	5,5

Fonte: Brasil (2023c). Elaborada pela autora.

No âmbito do Ensino Fundamental, os estados de Rondônia, Santa Catarina e Rio Grande do Sul possuíam a menor média: 4,3, 4,4 e 4,5, respectivamente. As maiores médias estavam no Ceará e no Piauí, com 6,2.

No que se refere ao Ensino Médio, destacavam-se os estados de Pernambuco (7,6), Paraíba (7,5), Sergipe (7,3) e Ceará (7,0) com as maiores médias. A menor média (4,7) encontrava-se no estado de Mato Grosso.

Os dados relativos ao número médio de horas-aula diária evidenciam a prevalência da jornada parcial sobre a jornada integral, bem como disparidades em relação às etapas da Educação Básica e das Unidades da Federação. É importante destacar que o número médio de horas-aula diária de um estado elimina possíveis diferenças internas em termos de carga horária, ou seja, entre as escolas públicas de certa Unidade da Federação.

3.3.2. Monitoramento da meta 6 de educação em tempo integral

O 4º Relatório de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2022, p. 159), no que se refere à meta 6, estabelece dois indicadores:

> – Indicador 6A: percentual de alunos da educação básica pública que pertencem ao público-alvo da ETI e que estão em jornada de tempo integral.
> – Indicador 6B: percentual de escolas públicas da educação básica que possuem, pelo menos, 25% dos alunos do público-alvo da ETI em jornada de tempo integral.

O relatório revela que, no âmbito de toda a Educação Básica pública (federal, estadual, distrital, municipal), com base em dados do Censo Escolar de 2021, 84,9% dos alunos estudavam em jornada parcial e apenas 15,1% estudavam em jornada integral, conforme mostra a Tabela 5. Em termos de escolas públicas, 77,6% funcionavam em jornada parcial; apenas 22,4% das escolas públicas brasileiras ofereciam, pelo menos, 25% de matrículas com jornada integral.

No entanto, os dados nacionais gerais não mostram as diferenças em termos de Unidades da Federação, o que pode ser visualizado na Tabela 6. Além disso, a referida tabela mostra a proximidade das Unidades da Federação em relação ao cumprimento da meta 6, evidenciando que o cenário não é muito promissor. Conforme dados de 2021, em termos de matrículas, apenas dois estados atingiram a meta: Ceará (31,2%) e Paraíba (25,4%). Quanto aos estabelecimentos públicos de ensino, nenhum estado atingiu a meta de atendimento a 50%. A tabela mostra ainda discrepâncias nacionais: há uma variação entre 4,9% de alunos matriculados em tempo integral no Pará e 31,2% no Ceará, e 3,5% de escolas com matrículas em tempo integral no Acre e 38,5% no estado do Ceará.

Tabela 5 - Jornada escolar na Educação Básica pública - Brasil - 2021

Tipo de Jornada	Aluno %	Escola %
Parcial	84,9	22,4
Integral	15,1	77,6
Total	100,0	100,0

Fonte: Brasil (2022). Elaborada pela autora.

Tabela 6 - Monitoramento da Meta 6 de Educação em Tempo Integral - Brasil, por Unidade da Federação - 2021

Unidade da Federação	Aluno ETI	Meta 25% Aluno ETI	Escola ETI	Meta 50% Escola ETI
Brasil	15,1	N	22,4	N
Acre	7,2	N	3,3	N
Alagoas	19,1	N	26,9	N
Amapá	5,3	N	4,6	N
Amazonas	6,4	N	5,5	N
Bahia	11,6	N	16,2	N
Ceará	31,2	S	38,5	N
Distrito Federal	6	N	10,1	N
Espírito Santo	9,8	N	14,7	N
Goiás	13,5	N	26,5	N
Maranhão	19,2	N	20,1	N
Mato Grosso	7,9	N	14	N
Mato Grosso do Sul	12,8	N	32,2	N
Minas Gerais	12,4	N	20,6	N
Pará	4,9	N	5,6	N
Paraíba	25,4	S	26,1	N
Paraná	15,1	N	30,2	N
Pernambuco	17,5	N	14,9	N
Piauí	21	N	20,7	N
Rio de Janeiro	17,5	N	30,2	N
Rio Grande do Norte	6,2	N	6,1	N
Rio Grande do Sul	11,4	N	24,8	N
Rondônia	4,9	N	6,5	N
Roraima	4,1	N	7,2	N
Santa Catarina	14	N	32,1	N
São Paulo	19,1	N	37,5	N
Sergipe	12,5	N	17,5	N
Tocantins	22,1	N	26,2	N

Fonte: Brasil (2022). Elaborada pela autora. Legenda: N (não) e S (sim).

3.3.3. Formas de organização da jornada escolar brasileira

A legislação educacional, os dados de média de horas-aula diária e os resultados do monitoramento da meta 6 de educação em tempo integral do PNE atestam a coexistência de jornadas escolares parcial e integral no Brasil. O Quadro 7 facilita a visualização das principais características da jornada escolar em termos de carga horária, turno e tipo de jornada, possibilitando a exemplificação dos horários de entrada e saída.

Quadro 7 - Características da jornada escolar no Brasil

Características	Jornada parcial manhã	Jornada parcial tarde	Jornada integral
Carga horária diária mínima	4 horas	4 horas	7 horas
Carga horária semanal mínima	20 horas	20 horas	35 horas
Exemplo de horário de entrada e saída	7h às 11h	13h às 17h	7h às 14h

Fonte: Brasil (1996b). Elaborado pela autora.

No entanto, na prática, as nuances vão muito mais além de carga horária, turno e tipo de jornada. É possível encontrar especificidades e formatos distintos a depender das opções dos respectivos sistemas de ensino. Diferentes formas de organização da jornada escolar podem ser visualizadas no estudo de Souza e Parente (2023), no qual são apresentadas variações de carga horária diária e semanal da jornada parcial e integral nos anos iniciais do Ensino Fundamental das Capitais Brasileiras, assim como variações nos horários de entrada e saída.

Diante das muitas possibilidades organizativas, o Quadro 8 mostra um exemplo de jornada escolar parcial com uma carga horária de 4 horas e 30 minutos nos turnos da manhã e da tarde e de jornada integral com carga horária de 7 horas e 30 minutos. Para a ilustração, foram definidas sessões de 50 minutos, recreios de 20 minutos e almoço de uma hora. Essa divisão temporal é apenas para facilitar a comparação entre os tipos de jornada (parcial e integral) e não deve ser entendida como modelo ou prática generalizada. O exemplo, inclusive, aproxima-se mais da organização da jornada escolar do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, já que na Educação Infantil, a tendência é organizar a rotina escolar de maneira mais flexível.

Quadro 8 - Exemplo de Jornada escolar (parcial e integral) no Brasil

JORNADA PARCIAL MANHÃ		JORNADA PARCIAL TARDE		JORNADA INTEGRAL MANHÃ E TARDE			
7h30 -8h20	1ª Sessão	13h -13h50	1ª Sessão	7h30 -8h20	1ª Sessão	12h -13h	ALMOÇO
8h20 -9h10	2ª Sessão	13h50 -14h40	2ª Sessão	8h20 -9h10	2ª Sessão	13h -13h50	6ª Sessão
9h10 -10h	3ª Sessão	14h40 -15h30	3ª Sessão	9h10 -10h	3ª Sessão	13h50 -14h10	RECREIO
10h -10h20	RECREIO	15h30 -15h50	RECREIO	10h -10h20	RECREIO	14h10 -15h	7ª Sessão
10h20-11h10	4ª Sessão	15h50 -16h40	4ª Sessão	10h20-11h10	4ª Sessão		
11h10-12h	5ª Sessão	16h40 -17h30	5ª Sessão	11h10-12h	5ª Sessão		
4h30		4h30		7h30			

Fonte: Parente (2019, p. 328).

Como parte dos objetivos definidos no projeto político-pedagógico da escola, na organização da jornada escolar podem ser considerados alguns elementos, entre os quais: horário de entrada, horário de saída, tempo de aula/sessão/projeto/etc., quantidade de sessões, tempo de intervalo/recreio/almoço. São aspectos que estão diretamente associados aos elementos constitutivos da jornada escolar, apresentados anteriormente. Os sistemas de ensino têm autonomia para definir esses elementos e, em muitos casos, há também autonomia das escolas, o que resulta em múltiplas possibilidades de organização da jornada escolar no contexto brasileiro para além do esquema básico ilustrado. O mais importante a destacar é que esses elementos devem estar a serviço do projeto político-pedagógico da escola, ou seja, devem ser pensados de forma que contribuam para a formação integral dos estudantes.

Em Parente (2019) foram realizados dois exercícios de tipificação da jornada escolar brasileira, considerando os aspectos normativos. No primeiro exercício de tipificação, com base no tipo de jornada (parcial e integral), podem ser categorizados dois tipos de atividades: curriculares e complementares. As atividades curriculares são aquelas associadas ao currículo escolar mínimo (base comum nacional e parte diversificada). Por sua vez, as atividades complementares são aquelas destinadas ao enriquecimento curricular - em alguns contexto denominadas extracurriculares ou extraescolares - e podem, inclusive, estar associadas à ampliação da oferta da parte diversificada. A definição de curricular e extracurricular é uma construção de cada sistema educativo. Nesse exercício de tipificação, o Quadro 9 mostra alguns formatos que a escola pode ter frente à oferta de atividades complementares.

Quadro 9 - Tipos de escolas em função dos tipos de jornada escolar e atividades escolares

JORNADA	TIPO DE ESCOLA	ATIVIDADES
PARCIAL	Escola com jornada parcial	Atividades curriculares, com ou sem oferta de Atividades complementares que atinjam menos de 7 horas (parcela ou totalidade da escola)
MISTA	Escola com jornada parcial e jornada integral	Atividades curriculares, com ou sem oferta de Atividades complementares que atinjam menos de 7 horas a uma parcela da escola.
		Atividades curriculares e Atividades complementares, atingindo 7 horas ou mais a uma parcela da escola
INTEGRAL	Escola com jornada integral	Atividades curriculares e Atividades complementares para todos, atingindo 7 horas ou mais

Fonte: Parente (2019, p. 336).

Assim, o quadro evidencia que a oferta de atividades complementares pode ocorrer em escolas com jornada parcial, escolas com jornada mista (turmas com jornada parcial e turmas com jornada integral) e escolas com jornada integral. No cenário brasileiro, isso ilustra que o aumento da educação em tempo integral não significa, necessariamente, aumento de escolas de tempo integral; pode ocorrer por meio do aumento de alunos em tempo integral, ou seja, a uma parcela dos alunos da escola.

No segundo exercício de tipificação, a preocupação foi mostrar como os sistemas de ensino traduzem as indicações legais expressas no Plano Nacional de Educação e nas Diretrizes Curriculares Nacionais no que se refere ao tempo de permanência dos alunos na escola ou sob sua responsabilidade, abrangendo espaços educativos na escola e/ou fora dela (Brasil, 2014a, 2013a).

De acordo com o exposto, apesar dos dois tipos básicos de jornada escolar (parcial e integral), cada um deles pode gerar diferentes possibilidades organizativas a depender das decisões políticas dos entes federativos e das redes de ensino. Inclusive, no âmbito das próprias redes de ensino é possível coexistir diferentes tipos de escolas, com distintos tipos de jornada. O Quadro 10 representa a organização da jornada escolar em função do tempo do aluno na instituição escolar, seja por meio da ação direta da escola e de seus agentes, seja por meio da ação de outros agentes educativos e/ou em outros espaços, sob a responsabilidade da escola.

Quadro 10 - Tempo do aluno na escola ou sob sua responsabilidade

JORNADA	TIPO	ATIVIDADES	ESPAÇO/AGENTES EDUCATIVOS
PARCIAL	Aluno em Tempo Parcial	Atividades curriculares	Apenas escola
		Atividades curriculares e Atividades complementares	Apenas escola
			Escola e outros Espaços/Agentes educativos
INTEGRAL	Aluno em tempo integral	Atividades curriculares e Atividades complementares	Apenas escola
			Escola e outros Espaços/Agentes educativos

Fonte: Parente (2019, p. 338).

As indicações legais e a falta de infraestrutura impulsionaram alguns arranjos que articulam a escola a outros espaços, agentes e instituições socioeducativas. Tais arranjos, relacionados à educação não formal, aos espaços não escolares, à intersetorialidade, à territorialidade e às relações público-privadas, podem amplificar as possibilidades de oferta de uma formação integral, porém, não podem estar condicionados à barreira histórica material da escola pública.

4.

ORGANIZAÇÃO E AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NO CENÁRIO INTERNACIONAL

4.1. Educação comparada: conceitos, métodos e unidades de comparação

Das sistematizações mais remotas (Lourenço Filho, 2004; Bereday, 1972; Garcia Garrido, 1982; Bonitatibus, 1989) às mais atuais (Cowen; Kazamis; Ulterhalter, 2012; Bray; Adamson; Mason, 2015), a Educação Comparada recebeu contribuições de diferentes áreas do conhecimento, assim como de conjunturas sociais, políticas, econômicas, históricas e culturais.

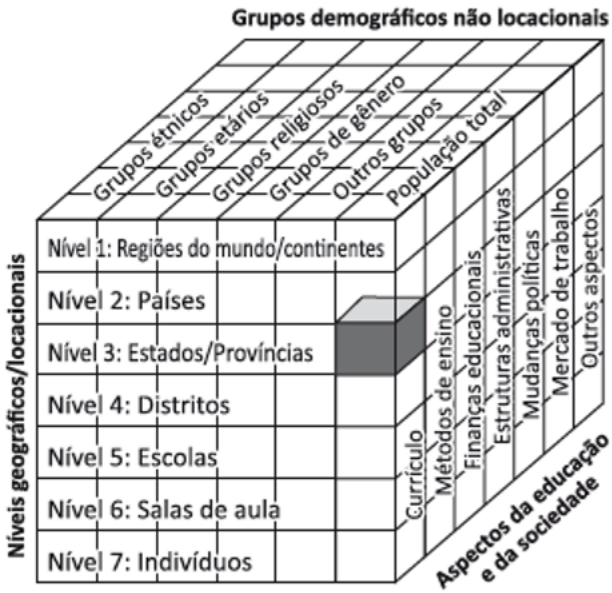
O principal objetivo da Educação Comparada é sistematizar diferenças e semelhanças entre os sistemas educativos e/ou aspectos no interior de cada um deles. O exercício comparativo permite compreender melhor o próprio país, suas características e especificidades; possibilita refletir sobre o que é feito e o que se quer a partir daquilo que é visto no outro. No entanto, a comparação de dois ou mais países precisa ser devidamente contextualizada. É preciso superar a noção de que comparar significa "pegar emprestado" ou implementar "receitas" e "modelos" de educação do outro.

Certamente existem influências entre países e contextos, assim como fatores históricos, sociais, econômicos e culturais que incidem na estrutura dos sistemas educativos. A globalização, por exemplo, muitas vezes induz à chamada "agenda globalmente estruturada para a educação" (Dale, 2004, p.

423). Entretanto, existem outras forças locais que demarcam especificidades em cada país (Escolano Benito, 2000).

No âmbito da Educação Comparada podem ser mencionadas várias unidades de comparação: lugares (regiões, países, estados, municípios, escolas, salas de aula, indivíduos etc.); sistemas educativos; tempos; etnias, classes e gêneros; culturas; valores; políticas; currículo; inovações pedagógicas; modos de aprender; desempenhos pedagógicos (Bray; Adamson; Mason, 2015). Utilizando uma outra perspectiva, Garcia Garrido (1982) menciona comparações supranacionais, internacionais e intranacionais. Essas unidades de comparação demarcam inúmeras possibilidades analíticas e foram sistematizadas no referenciado cubo de Bray e Thomas.

Figura 3 - Quadro Referencial para Análises na Educação Comparada

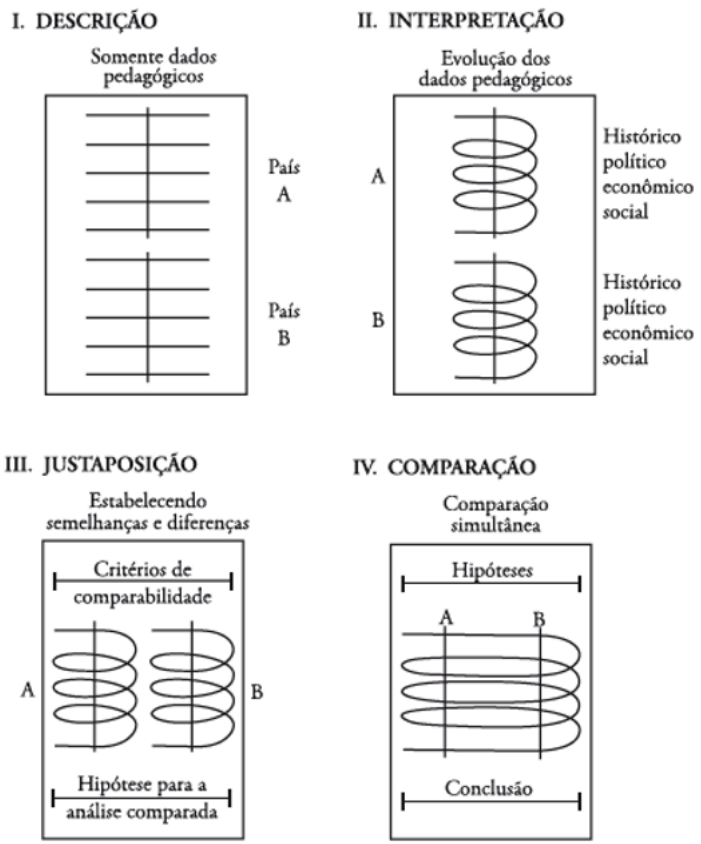


Fonte: Bray e Thomas (1995, p. 475) citado por Bray, Adamson e Mason (2015, p. 35).

Ao longo da história da Educação Comparada, estudiosos sistematizaram contribuições para o exercício comparado, muitos dos quais estabeleceram etapas ou fases do método comparado e que podem ser sintetizadas, conforme Figura 4, em quatro etapas analíticas: descrição, interpretação, justaposição e comparação (Bonitatibus, 1989; Garcia Garrido, 1982; Ferrer,

2002). Em síntese, após a definição da investigação a ser feita, são descritos os dados a serem comparados, com atenção às fontes e à homogeneização das informações passíveis de comparação; em seguida, os dados são interpretados e contextualizados; na justaposição é possível confrontar os dados compilados e testar hipóteses prévias; por fim, os dados são comparados, possibilitando a apresentação de diferenças e semelhanças.

Figura 4 - Modelo de Bereday



Fonte: Bereday (1964, p. 28) citado por Bray, Adamson e Mason, 2015, p. 129.

4.2. Pesquisas comparadas internacionais sobre a jornada escolar

No cenário internacional, é possível fazer referência a alguns estudos que comparam e analisam a jornada escolar (e sua ampliação) de dois ou mais países.

Mitter (1992) e Compère (2000) apresentam elementos históricos da jornada escolar no contexto europeu, ilustrando especificidades de alguns países.

Nos estudos de Pereyra (2002, 2005) sobre a jornada escolar na Europa, o autor descreve a implementação da jornada escolar *continua* na Espanha e relata a trajetória da discussão sobre o tempo escolar na Europa, fazendo alusão a experiências de outros países europeus, entre os quais, Alemanha e Dinamarca.

Lázaro Herrero (2000) compara os tempos escolares de países da União Europeia, incluindo a jornada escolar. Em outras publicações, a autora socializa resultados da comparação das jornadas escolares de Itália, França, Portugal e Espanha (Lázaro Herrero, 2007, 2012). A pesquisadora também sistematizou informações sobre a jornada escolar no contexto espanhol, num exercício intranacional, destacando especificidades da jornada escolar *continua* e *partida* implementadas nas Comunidades Autônomas da Espanha (Lázaro Herrero, 2017).

Tenti Fanfani (2010) apresenta um estudo desenvolvido no âmbito da Unesco, no qual caracteriza a jornada escolar e seus movimentos de ampliação, redução e reorganização (educação primária), apresentando casos de países latino-americanos (Chile, Argentina, Uruguai e Venezuela) e de países europeus (Alemanha, Espanha, Finlândia e França).

Após uma revisão da literatura, num estudo para o Banco Mundial, preocupados em evidenciar a relação entre tempo de instrução e aprendizagem, o estudo de Alfaro, Evans e Holland (2015) compara programas de jornada integral/completa de sete países da América Latina e Caribe: Argentina, Brasil, Chile, El Salvador, México, República Dominicana e Uruguai.

Maurício (2014a, 2014b), apoiada nos trabalhos de Pereyra (1992, 2005), apresenta a configuração da jornada escolar em seis países europeus: Alemanha, Dinamarca, França, Itália, Espanha e Portugal, além de contextualizar o cenário brasileiro.

Com base em dados da Rede Eurydice[29], após contextualizar a discussão sobre tempos escolares, o estudo de Parente (2020a) tece comparações

[29] A Rede Eurydice é composta por 27 países-membros, além de: Albânia, Bósnia e Herzegovina, República da Macedônia do Norte, Islândia, Liechtenstein, Montenegro, Noruega, Sérvia, Suíça e Turquia. Informações disponíveis em: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/docs/organisation_en.pdf. Acesso em: 27 mar. 2024. A pesquisa mencionada captou informações de Escócia, Inglaterra e Irlanda do Norte que, juntamente com País de Gales, formam parte do Reino Unido. No entanto, em 31 de janeiro de 2020, o Reino Unido deixou a União Europeia e não faz mais parte da Rede Eurydice.

da jornada escolar de quinze países europeus: Alemanha, Áustria, Bélgica, Dinamarca, Escócia, Espanha, Finlândia, França, Holanda, Inglaterra, Irlanda, Irlanda do Norte, Itália, Portugal e Suécia.

Em estudo mais recente, após demarcar a existência de diferentes formas de extensão da jornada escolar e/ou oferta de atividades extracurriculares que ampliam a oferta de ações institucionalizadas aos estudantes nos 37 países europeus que compõem a Rede Eurydice, Parente (2023a) caracteriza o desenho e os instrumentos políticos de seis países: Alemanha, Áustria, França, Espanha, Itália e Portugal.

Radinger e Boeskens (2021), em estudo publicado pela OCDE, sistematizam resultados de políticas e reformas que ampliaram a jornada escolar, descrevendo e analisando os casos de seis países: Áustria, Chile, Colômbia, Dinamarca, Portugal e Uruguai.

No que se refere a comparações entre Brasil e Espanha podem ser mencionadas algumas publicações: Cruz e Castioni (2019) analisam os desafios da ampliação da jornada escolar, tendo como unidade de comparação Brasil (Distrito Federal) e Catalunha (Espanha); Parente e Lázaro Herrero (2019) analisam as políticas de ampliação da jornada escolar no Brasil e na Espanha, identificando como articulam "educação integral/formação integral" e "tempo integral/mais tempo na escola"; Parente (2020b) compara a oferta de atividades extracurriculares no Brasil e na Espanha, utilizando, para isso, um modelo de análise das políticas formuladas e implementadas nos dois países.

Por fim, pode-se mencionar o estudo de Schmitz, Rollett e Silva (2017) que compara as políticas de ampliação da jornada escolar de Brasil e Alemanha.

4.3. Turnos escolares no contexto internacional

Uma pesquisa bibliográfica e documental (Parente, 2020d) permitiu visualizar a presença de múltiplos turnos escolares em diferentes países, cada qual com suas especificidades. No continente europeu, ainda que predomine o turno único e o tempo do aluno na escola possa ser ampliado por meio de atividades supervisionadas ou extracurriculares, existem países que oferecem escolarização obrigatória em turnos duplos. A título de exemplo, na Bulgária, há coexistência de escolas com turno único e turno duplo. Por sua vez, os turnos duplos são utilizados no ensino secundário da Croácia (European Commission, 2020).

Na África, os turnos duplos são necessários em muitos países, a exemplo de Burkina Faso, Gâmbia, Gana, Namíbia, Nigéria, Senegal, Tanzânia e Zâmbia (Bray, 2000; Usman, 2015; Unesco, 2009; Ashong-Katai, 2013).

No continente asiático, muitos países recorreram ao sistema de turnos, a exemplo de: Bangladesh, Camboja, Cingapura, Coréia do Sul, Filipinas, Hong Kong, Índia, Indonésia, Malásia, Myamar, Palestina e Vietnã (Bray, 2000; Unesco, 2009; Ushiogi; Hamano, 2007).

A escolarização por meio de turnos escolares ocorre em muitos países do continente americano, entre os quais: Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, México e Uruguai. As características dos turnos implementados em alguns desses países já foram alvo de estudos e pesquisas (Bonilla Mejía, 2011; Ovalle-Ramirez, 2018; Cárdenas Denham, 2011, Sagyndykova, 2015; Arceo-Gomez; Campos-Vázquez; Muñoz-Pedroza, 2016). No Chile, os turnos são residuais, já que o turno único, por meio da *Jornada Escolar Completa*, está quase universalizado (Alfaro; Evans; Holland, 2015; Domingues; Ruffini, 2018).

De maneira emergencial, os turnos duplos podem ser adotados em casos de desastres naturais, como já ocorreu nos Estados Unidos (Sagyndykova, 2015). Também é possível mencionar a adoção de turnos no contexto da pandemia por Covid-19 em vários cenários mundiais, a fim de diminuir a quantidade de alunos por turma (Coronavirus, 2020; Sanches, 2020).

4.4. Jornada escolar no contexto europeu

Em Parente (2020a) foram publicados resultados de pesquisa comparada que mostrou a organização da jornada escolar de quinze países europeus: Alemanha, Áustria, Bélgica, Dinamarca, Escócia, Espanha, Finlândia, França, Holanda, Inglaterra, Irlanda, Irlanda do Norte, Itália, Portugal e Suécia. A análise reforçou a jornada escolar como uma construção e que existem inúmeras possibilidades organizativas. O estudo focalizou o nível 1 (*primary education*) da Classificação Internacional Normalizada da Educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, 2012) e se baseou nos relatórios da Rede Eurydice da European Commission (2019).

De forma geral, nos países europeus, a escolarização obrigatória começa na educação primária, entre 5 e 7 anos de idade e tem entre 4 e 7 anos de

duração; a escolarização obrigatória varia entre 8 e 12 anos, incluindo educação primária e secundária; as aulas geralmente começam em setembro e o final do ano letivo pode variar entre final de maio e meados de julho; o ano letivo tem entre 170 e 190 dias; as férias de verão variam de 6 a 15 semanas; a educação primária tem carga horária de 4.000 horas ou mais.

O Quadro 11 sistematiza informações sobre a jornada escolar dos quinze países europeus analisados, destacando características relacionadas à semana letiva e à carga horária diária e semanal. Os dados mostram que, em geral, os países investigados possuem entre quatro e seis dias letivos e carga horária diária entre quatro e seis horas. No entanto, é importante ressaltar que as informações foram generalizadas e que, num mesmo país, é possível haver outras especificidades.

Quadro 11 - Jornada escolar em países europeus

País	Principais características
Alemanha	Semana letiva: 5 ou 6 dias 20 a 29 aulas/semana, 45 minutos cada (mínimo), máximo de 6 aulas por dia Jornada escolar diária: 4 a 8 horas (a depender do formato) Tipo 1: *Halbtagsgrundschule* – 7h30 às 13h30 (*half-day school*, meio dia) Tipo 2: *Ganztagsschulen* – 8h às 16h (*all-day school*, almoço das 12h30 às 13h30)
Áustria	Semana letiva: 5 dias 20 a 25 aulas/semana (1° a 4° ano de escolarização), 4 a 6 aulas de 50 minutos por dia Jornada escolar diária: 4 a 8 horas (a depender formato) Tipo 1: 8h às 12h Tipo 2: *Ganztagsschule* – 8h às 16h (*all-day school*, almoço das 12h às 13h)
Bélgica	Semana letiva: 5 dias (tardes de quarta-feira livres) 28 a 29 aulas/semana, 50 minutos cada Jornada escolar diária: 5 horas 8h30 às 15h30 (almoço das 12h às 13h30)
Dinamarca	Semana letiva: 5 dias 30 a 33 horas semanais, 1200 a 1320 horas anuais (1° a 6° ano de escolarização obrigatória) Jornada escolar diária: 5 a 6 horas 8h às 14h (almoço das 11h às 11h30)

País	Principais características
Escócia	Semana letiva: 5 dias Geralmente 25 horas/semana, aulas de 55 minutos cada, mas sem definições nacionais Jornada escolar diária: 5 horas 9h às 15h30 (almoço das 12h às 13h)
Espanha	Semana letiva: 5 dias 25 horas/semana, aulas de 60 minutos cada (em geral) Jornada escolar diária: 5 horas Tipo 1: Jornada *partida*: 9h às 16h (almoço das 12h30 às 14h30) Tipo 2: Jornada *continua*: 9h às 14h
Finlândia	Semana letiva: 5 dias 19 a 25 aulas, de 45 a 60 minutos cada (1° ao 6° ano de escolarização obrigatória) Jornada escolar diária: 5 horas diárias, em média 9h às 15h (almoço das 11h às 11h30)
França	Semana letiva: 4 ou 5 dias (em geral, tardes de quarta-feira livres; em alguns casos, quarta-feira inteira livre) 24 horas semanais, 9 períodos (meio dia), máximo de 3h30 por período, mínimo de 1h30 de almoço Jornada escolar diária: 5h30 8h30 às 15h45 (almoço das 11h30 às 13h30)
Holanda	Semana letiva: 5 dias 7.520 horas em 8 anos de escolarização, autonomia local para distribuição dessa carga horária. Muitas têm as tardes de quarta-feira livres Jornada escolar diária: 5h30 8h30 às 15h (almoço das 12h às 13h)
Inglaterra	Semana letiva: 5 dias Manhã e tarde, uma hora para o almoço Jornada escolar diária: 5 horas 9h às 15h30 (almoço das 12h às 13h)
Irlanda	Semana letiva: 5 dias Não menos de 4 horas diárias, com aulas de 50 minutos Jornada escolar diária: 5 horas 9h às 14h30 (almoço das 12h às 12h30)

País	Principais características
Irlanda do Norte	Semana letiva: 5 dias Jornada escolar diária: mínimo de 3 horas (abaixo de 8 anos) e 4 horas e meia (8 anos ou mais) Duas sessões com, no mínimo, meia hora de intervalo 9h às 14h ou 15h (almoço das 12h às 12h45)
Itália	Semana letiva: 5 ou 6 dias Quatro tipos: 24 horas/semana, 27 horas/semana, 30 horas/semana ou 40 horas/semana. Jornada escolar diária: 4 a 8 horas Tipo 1: 8h às 12h (segunda a sábado) (4 horas diárias) = 24 horas semanais Tipo 2: 8h às 13h (segunda a sexta) + 1 dia à tarde (2 horas) = 27 horas semanais Tipo 3: 8h às 12h (segunda a sexta) + 3 dias à tarde (10 horas) = 30 horas semanais Tipo 4: 8h às 16h (segunda a sexta) (almoço das 12h às 13h) = 40 horas semanais (*Scuola a tempo pieno*)
Portugal	Semana letiva: 5 dias 22,5 e 27 horas semanais Jornada escolar diária: 5 horas, em média 9h às 16h (almoço das 12h às 13h)
Suécia	Semana letiva: 5 dias Jornada escolar diária: 6 horas (dois primeiros anos de escolarização) a 8 horas (demais anos da escolarização), manhã e tarde 8h às 14h (almoço das 11h às 11h30)

Fonte: Parente (2020a, p. 9-10).

4.5. Ampliação da jornada escolar e/ou oferta de atividades extracurriculares no contexto europeu

A pesquisa documental sobre a ampliação da jornada escolar e/ou oferta de atividades extracurriculares na educação primária no contexto europeu identificou a existência desse tipo de oferta em 32 países que formam parte da Rede Eurydice da Comissão Europeia. A fim de ilustrar a variedade de possibilidades de ampliação do tempo do aluno na escola e/ou em atividades extracurriculares e/ou socioeducativas, são caracterizadas brevemente algumas ações de seis países: Alemanha, Áustria, Espanha, França, Itália e Portugal

(Parente, 2023a). Destaca-se que as informações foram generalizadas, existindo variações dentro de um mesmo país.

4.5.1. Alemanha

Na Alemanha, a jornada parcial das escolas primárias ocorre, em geral, das 7h30 às 13h30. As escolas com jornada integral funcionam das 8h às 16h com, pelo menos, 7 horas diárias em 3 dias da semana. O país possui três modelos de oferta de jornada integral: todos os alunos estudam em tempo integral; parte dos alunos/turmas estudam em tempo integral; os alunos escolhem, voluntariamente, participar das atividades via inscrição prévia. Também existe a possibilidade de articular o tempo da escola às atividades oferecidas por instituições socioeducativas (*after-school centres - Horte*). Os alunos e suas famílias também podem se beneficiar de serviços antes (6h às 8h) e após à escola (16h às 18h).

4.5.2. Áustria

Na Áustria, as escolas primárias com jornada escolar parcial funcionam das 8h às 12h; e as escolas com jornada integral funcionam das 8h às 16h. A jornada integral ocorre por meio de dois modelos: escola aberta, com atividades de instrução e de assistência/lazer organizadas de maneira separada; jornada integral integrada, com atividades de instrução e de assistência/lazer organizadas de maneira articulada. Também existem serviços de cuidados supervisionados: antes da jornada escolar compulsória (7h às 8h), almoço supervisionado (13h às 14h) e atividades após a jornada.

4.5.3. Espanha

Na Espanha, a escola primária possui uma carga horária de 5 horas diárias, com 30 minutos para recreios, e pode ter dois formatos diferentes de jornada escolar, a depender da Comunidade Autônoma: jornada *contínua* (9h às 14h) e jornada *partida* (9h às 16h, com duas horas de almoço). São oferecidas atividades *extraescolares* na escola, geralmente organizadas pelas associações de mães e pais de alunos e custeadas pelas famílias. Também há

oferta de *servicios de conciliación familiar y laboral*: antes da jornada escolar (7h30 às 9h), serviço de almoço e oferta de atividades após a jornada escolar, das 16h às 18h.

4.5.4. França

Na França, a escola primária deve oferecer 24 horas semanais obrigatórias distribuídas em 9 períodos (meio-dia) com, no máximo, 3 horas e 30 minutos cada, com a possibilidade de 8 períodos (quarta-feira livre). De forma ilustrativa, o aluno pode frequentar a escola das 8h30 às 11h30 e das 13h30 às 15h45 e, facultativamente, participar de atividades pedagógicas complementares (*activités pédagogiques complémentaires*) até às 16h30 e/ou atividades extracurriculares (*activités périscolaires*). Algumas atividades culturais, esportivas e artísticas são oferecidas no âmbito de um Projeto Educativo Territorial (*Projet* Éducatif *Territorial*) do município. Também existem atividades supervisionadas durante o almoço e após a jornada escolar (16h30 às 18h).

4.5.5. Itália

Na Itália, a escola primária pode ter quatro tipos de jornada: 24 horas, 27 horas, 30 horas e 40 horas (*Scuola a Tempo Pieno*). As escolas *a tempo pieno* são aquelas com jornada escolar semanal de 40 horas, 8 horas diárias, funcionando geralmente das 8h às 16h (incluindo o almoço). Também existem serviços de acolhimento extraescolar (*accoglienza extrascolastica*), das 7h30 às 8h30 ou depois da jornada escolar compulsória (13h às 14h ou 16h30 às 17h30).

4.5.6. Portugal

Em Portugal, as escolas que oferecem o primeiro ciclo do ensino básico funcionam, geralmente, das 9h às 16h. A Escola a Tempo Inteiro oferece uma hora adicional para atividades de enriquecimento curricular (AEC), das 16h às 17h, por exemplo. No país também existe um tempo socioeducativo supervisionado (Componente de Apoio à Família - CAF) com atividades pedagógicas e lúdicas, das 8h às 9h (acolhimento) e das 17h às 19h (prolongamento).

4.6. Ampliação da jornada escolar no contexto latino-americano

Vários países latino-americanos, assim como o Brasil, naturalizaram os turnos escolares. Principalmente a partir da década de 1990, passaram a investir em políticas de ampliação da jornada escolar.

Em 2010, o conjunto de países que compõem a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI)[30], no documento "*Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*" (OEI, 2010), definiu uma meta específica relativa à ampliação da jornada escolar:

> META ESPECÍFICA 14. Ampliar el número de las escuelas de tiempo completo en primaria. INDICADOR 21. Porcentaje de escuelas públicas de primaria de tiempo completo. – Nivel de logro: En 2015, al menos el 10% de las escuelas públicas de educación primaria es de tiempo completo, y entre el 20% y 50% lo es en 2021.

A revisão da literatura mostra que vários países latino-americanos desenvolvem ou desenvolveram recentemente ações de ampliação da jornada escolar, a exemplo de: Argentina, Chile, Colômbia, Cuba, El Salvador, Honduras, México, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela (OEI, 2014; Torre *et al*., 2024). A título de ilustração serão caracterizadas brevemente as ações de ampliação da jornada escolar de Argentina, Chile e Uruguai.

4.6.1. Argentina

Na Argentina, conforme Veleda (2013), a origem da ampliação da jornada escolar remonta à década de 1950: *Programa de Doble Escolaridad*, na Cidade Autônoma de Buenos Aires (1957) e Programa de *Escuelas de Jornada Completa* (1960), em Río Negro. A autora também menciona outras ações em algumas Comunidades Autônomas. Entre as mais recentes, estão: em Río Negro, o Programa *Una hora más*, criado em 2011; em Mendoza, *Programa*

[30] Fazem parte da OEI: Andorra, Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Uruguai e Venezuela. Informação disponível em: https://oei.int/pt Acesso em: 27 mar. 2023.

de Doble Escolaridad, iniciado em 2004; desde 2010, em Córdoba, Programa Jornada Extendida; desde 2011, na Província de Buenos Aires, *Escuelas de educación primaria con extensión de la jornada escolar*. Em 2011, foi criada a *Política Nacional para la Ampliación de la Jornada Escolar en el Nivel Primario* (Veleda, 2013; Vercellino, 2016). Segundo Botinelli (2016), em 2015, a jornada extendida ou completa atingia 22% das escolas primárias e 14% dos alunos.

4.6.2. Chile

Chile tem sido mencionado como exemplo de país que empreendeu uma reforma em larga escala para a eliminação dos turnos escolares. Em 1997, o país começou a implementar a chamada *Jornada Escolar Completa*, ano em que apenas 20% dos estudantes frequentavam a escola de turno único de dia completo; em 2014, os dados evidenciavam que esse tipo de oferta estava quase universalizado (Martinic, 2015; Martinic; Vergara, 2007; Alfaro; Evans Holland, 2015).

4.6.3. Uruguai

No Uruguai, as primeiras ações de ampliação da jornada escolar surgiram no início do século XX com as chamadas *Escuelas al Aire Libre* (Dalben, 2019). Na década de 1990, surgiram as *Escuelas de Tiempo Completo* oferecendo uma jornada ampliada de 7 horas e focalizando alunos mais vulneráveis. Em 2003, surgiram as *Escuelas de Tiempo Extendido*.

A estratégia do país uruguaio foi ampliar as escolas e as matrículas paulatinamente. Dados de 2012 indicavam que o atendimento em jornada completa atingia cerca de 13% da matrícula do ensino primário (Ramirez Llorens, 2014). Dados de 2022 mostram que 16% das escolas primárias e 23% dos estudantes tinham jornada ampliada (Uruguay, 2023).

5.

ANÁLISE DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR: REFERENCIAIS ANALÍTICOS

5.1. Política Pública e Educação[31]

Diante da existência de políticas de educação em tempo integral no cenário brasileiro e de políticas de ampliação da jornada escolar no contexto internacional, do ponto de vista da análise de políticas públicas, muitas indagações surgem em relação à ação do Estado em termos de objetivos, argumentos, abrangência, desenhos, atores, recursos etc. O referencial teórico-metodológico proveniente do campo da política pública aliado às pesquisas empíricas, forneceram elementos para identificar variáveis importantes que podem ser consideradas na análise de políticas da área.

Comumente, conceitua-se políticas públicas como o Estado em ação, ou seja, as políticas públicas são a materialização da ação do Estado em resposta a determinada demanda ou problema social. Por esse prisma, as políticas públicas constituem-se um conjunto de ações que atuam como respostas materiais a certos problemas, questões e necessidades da sociedade em determinado momento histórico e espaço social (Höfling, 2001; Howlett; Ramesh; Perl, 2013; Secchi, 2014). Assim, a política pública materializa as decisões do Estado e, em cada governo, a depender da forma como se concebe o papel do Estado e suas relações

[31] Alguns trechos deste item foram originalmente publicados em Parente (2021b).

com a sociedade e com o mercado, haverá repercussões na forma, na abrangência e nas características das políticas públicas. A atuação do Estado pode, materialmente, consolidar-se por meio de ações mais ou menos estruturadas e articuladas entre si, e justamente por isso, ainda que não haja consenso, alguns fazem distinção entre projetos, programas e planos (Cohen; Franco, 1993), a fim de ajudar a entender a forma como o Estado responde aos problemas públicos. Em última instância, toda ação do Estado pode ser compreendida como política.

Transpondo esse conceito para o campo educacional, a defesa da educação pública, gratuita, de direito de todos, de qualidade, com currículo significativo e com jornada escolar definida significa afirmar o papel do Estado na área. Ou seja, a política educacional é a materialização da ação do Estado de modo a resolver certos problemas públicos no campo da educação.

5.2. Análise de políticas públicas[32]

Analisar as políticas públicas é realizar um esforço de olhar de forma cuidadosa as ações do Estado, produzindo informações sobre e para o processo decisório (Secchi, 2021; Muller; Surel, 2002). Conforme Dye (2013), a análise de política pública objetiva identificar o que os governos fazem, seus motivos e se isso faz alguma diferença. Segundo Arretche (1998, p. 30),

> por análise de políticas públicas, entende-se o exame da engenharia institucional e dos traços constitutivos dos programas. Qualquer política pública pode ser formulada e implementada de diversos modos. [...]. A análise de políticas públicas busca reconstituir estas diversas características, de forma a apreendê-las em um todo coerente e compreensível.

Toda política surge num contexto específico também nomeado de "cenário". Nenhum programa está livre de interferências e determinantes políticos, econômicos e sociais. A própria legislação, também entendida como ação do Estado e fonte documental de muitas pesquisas, está carregada de elementos que determinam o papel do Estado.

É possível analisar determinada política pública a partir de diferentes prismas. Pode-se fazer uma leitura de seus elementos prescritivos, de seus

[32] Alguns trechos deste item foram originalmente publicados em Parente (2021b).

documentos normativos e de suas diretrizes. Esse procedimento permite identificar os objetivos expressos de certa política, seus vínculos teórico-conceituais, entre outros aspectos.

Mas é preciso estar ciente de que tais objetivos expressos dificilmente permanecerão tal qual foram concebidos, já que a racionalidade da política é limitada e é ingênuo pensar que a política é implementada tal qual foi formulada. Os objetivos e as diretrizes das políticas públicas são continuamente reformulados seja porque a sociedade e os sujeitos são diversos, seja porque a sociedade e os sujeitos resistem a determinadas ações e projetos definidos sem a sua participação e, cotidianamente, reinventam suas ações e revisam posições.

Transpondo esses conceitos para o contexto educacional, fica mais fácil entender - não necessariamente resolver - as questões que envolvem a dinâmica da política educacional, as temáticas que estão na agenda, as políticas públicas consolidadas em ações, projetos e programas, muitos dos quais não obtêm os resultados esperados. Muitos educadores, por exemplo, em função de estarem à frente de práticas educativas, reiteradamente, mostram-se insatisfeitos com as inúmeras demandas que recaem sobre eles e com as pressões por resultados e respostas.

5.3. Ciclo de políticas públicas

No campo da Ciência Política, estudiosos deixaram contribuições acerca de diferentes modelos de análise das políticas públicas, entre os quais, a partir do ciclo da política pública e suas fases: agenda, formulação, implementação e avaliação (Souza, 2006; Viana, 1996; Parente; Mattos; Rus Perez, 2011).

É importante destacar que analisar o ciclo da política (uma ou mais fases) é uma opção metodológica e, como tal, envolve um processo de racionalização investigativa; não significa defender que a política pública tenha fases estanques e ocorram de maneira subsequente. A divisão da política em fases é um exercício de análise de política pública.

Nesse constructo idealizado e didático, a primeira fase do ciclo da política pública é a agenda, ou seja, a lista de temas e problemas públicos que são alvo de atenção do governo num determinado contexto (Kingdon, 2006a). Diante dessa definição, algumas indagações surgem: no processo de construção da agenda, quais atores (individuais e institucionais) têm força política para colocar temas na agenda?

A bibliografia da área foi descortinando alguns conceitos importantes acerca dos fatores que sustentam ou retiram certas temáticas da agenda, a exemplo de recursos, legislações que autorizem a ação do Estado, vontade pública e meios de comunicação (Subirats, 2006). Cenários, atores, demandas, interesses, recursos, instrumentos e problemas são exemplos de variáveis que interferem na manutenção de uma temática na agenda. No emaranhado de relações, processos, alternativas e jogos de interesses e poder, os gestores buscam as chamadas janelas políticas, ou seja, a chance de apresentar alternativas a determinados problemas públicos (Kingdon, 2006b).

Teoricamente, após a entrada de um tema na agenda, passa-se à formulação da política pública, por alguns dividida em dois processos: formulação de alternativas e tomada de decisão. Nessa etapa, são definidos objetivos e construídas estratégias e ações (Bardach, 2001; Dias; Matos, 2012). Considerando esses aspectos, pode-se questionar: quais os elementos normativos da política? Quais seus objetivos? Qual o seu desenho?

Transpondo esses conceitos para o contexto educacional, é possível indagar: como a política implementada traduz a política formulada? Como estados, municípios e escolas públicas traduzem os objetivos expressos da política em função dos recursos e concepções de que dispõem?

Num modelo racional de fazer política pública - que dicotomiza as fases de formulação e de implementação - formuladores planejam e implementadores executam. Superar essa dicotomia e avançar para modelos multidirecionais, dialógicos e condizentes com a dinâmica educacional é fundamental, tanto do ponto de vista de quem faz como de quem analisa a política pública. Por isso, deve-se ter consciência da complexidade da dinâmica educacional; é um equívoco interpretar que tal política não vai adiante porque não foi devidamente implementada. É uma análise reducionista que não abarca toda a abrangência analítica possível.

Seguindo no constructo analítico, após a formulação, atinge-se a fase da implementação da política, ou seja, "o esforço, os conhecimentos e os recursos empregados para traduzir as decisões políticas em ações compreendem o estágio de implementação do ciclo político" (Howlett; Ramesh; Perl, 2013, p. 179). Justamente por isso compreende-se que a implementação cria e orienta novas políticas: "Como a implementação implica em tomada de

decisões, ela própria se constitui em fonte de informações para a formulação de políticas" (Silva; Melo, 2000, p. 9).

Na prática investigativa, podem ser consolidados esforços para compreender a política, seu desenho e seus aspectos normativos: afinal, qual foi a intenção do formulador? Também é possível monitorar o processo de implementação, identificando os desafios dos atores implementadores, os recursos e os instrumentos utilizados, disponíveis e construídos para atingir os objetivos previamente estabelecidos e/ou redefinidos no contexto em que estavam inseridos. Frente a esse cenário, pode-se questionar: no processo de implementação, quais modelos e formatos são encontrados? Nesse processo analítico talvez seja possível visualizar indícios de reformulação da política no âmbito local e a criação de novos formatos de implementação.

No constructo analítico do ciclo das políticas, a avaliação é um estágio crucial. À medida que a política pública produz resultados, com base em valores, critérios e parâmetros, podem ser estabelecidas diretrizes para a sua avaliação (Arretche, 1998; Cohen; Franco, 1993). Julgar o sucesso ou o fracasso de uma política pública apenas por seu desenho ou objetivos inicialmente projetados e sua relação com a realidade captada pós-política pública é um equívoco, e traz subjacentes limitações na análise da complexidade da realidade educacional. A avaliação é uma etapa da política pública que poucos se arriscam na área educacional, até porque é muito delicado, no âmbito da avaliação de impacto, por exemplo, fazer afirmações de que "x" levou a "y", isolando fatores e variáveis que podem interferir nos resultados.

Equilibrando esse tipo de análise com o chamado *policy-learning*, pode-se optar por uma avaliação preocupada menos com os resultados diretos que levam a conclusões sobre o sucesso ou o insucesso da política, e mais com "[...] a dinâmica educacional que ela pode estimular [...]" (Howlett; Hamesh; Perl, 2013, p. 201). Afinal, quais impactos e resultados podem ser captados antes, durante ou após certa política? Como esses resultados contribuem para uma área/população específica?

Transpondo esses conceitos para o campo educacional, recorrentemente, devido à descontinuidade de certas políticas públicas, a etapa da avaliação sequer é realizada. Infelizmente, muitas políticas da área foram formuladas, implementadas, extintas e sequer foram avaliadas.

5.4. Problema público e ampliação da jornada escolar

Considerando o ciclo de políticas públicas como referencial analítico (Souza, 2006; Viana, 1996), a definição do problema público é um passo crucial, tanto para o formulador como para o analista de políticas públicas. Essa etapa traz condições concretas para verificar a relação entre o problema a ser resolvido e o resultado da política implementada (Secchi, 2014). Numa perspectiva racional, a ação do Estado deveria partir de um problema público; à medida que o Poder Público age, novos problemas e oportunidades surgem (Subirats, 2006). No entanto, como constructo analítico e base para a ação do Estado, se o problema não é bem definido, haverá incongruências nas demais fases da política pública. Pensar nas deficiências e nos excessos existentes, quantificar o quanto possível e identificar as condições que causam problemas (Bardach, 2001) são dicas importantes para definir bem os problemas públicos a partir dos quais as políticas públicas devem ser formuladas.

Entretanto, é importante saber que os problemas públicos são também constructos e, portanto, artificiais e envoltos na subjetividade de quem os define (Subirats, 2006). Ou seja, partir de um problema público para planejar uma política pública é um constructo, uma ideia. Muitas vezes, existem programas e projetos educacionais sem uma definição clara de um problema a ser solucionado ou são formulados a partir de uma gama de problemas.

Ao revisar a bibliografia da área e analisar as experiências de ampliação da jornada escolar ao longo da história da educação brasileira, bem como as políticas recentes, pode-se questionar e identificar os problemas públicos que as originaram. No âmbito da análise de políticas públicas é fundamental compreender quais problemas sustentam ou sustentaram sua formulação e implementação. Ou seja, é importante ter clareza do problema público a enfrentar, de modo que a análise da política - para além de avaliações que se baseiam apenas em critérios e indicadores restritos ou incongruentes aos problemas previamente definidos - seja capaz de captar os benefícios e os resultados da extensão do tempo do aluno na escola.

Diante desse arcabouço teórico, questiona-se: a educação em tempo integral/ampliação da jornada escolar seria uma solução para qual problema público? Os problemas públicos justificados estão sendo devidamente

caracterizados? Apenas problemas públicos no âmbito da educação levam a interpretar a jornada escolar como uma alternativa em termos de políticas públicas? Ou será que outros problemas têm demandado dos sistemas educativos respostas e alternativas? Sabe-se que problemas como vulnerabilidade social, trabalho infantil, aumento da participação da mulher no mercado de trabalho e outras questões sociais também são problemas públicos. A educação em tempo integral/ampliação da jornada escolar seria uma solução para tais problemas? São questionamentos que devem orientar gestores e pesquisadores da área.

5.5. Desenhos de políticas públicas e ampliação de oportunidades educativas[33]

A sistematização de certos modos de materialização da ação do Estado possibilita a caracterização e a análise dos desenhos de políticas públicas (Howlett; Mukherjee, 2014). Os desenhos podem expressar não apenas o modo de materialização da ação do Estado como também a presença e a atuação de diferentes atores governamentais e não governamentais, permitindo identificar, caracterizar e analisar vários elementos, entre os quais: instrumentos políticos, relações intergovernamentais, relações intersetoriais, políticas territoriais, relações público-privadas, redes de políticas etc.

Esse referencial teórico pode fornecer bases importantes para compreender a jornada escolar no interior dos sistemas educativos, assim como a própria ação do Estado, ou seja, de que forma ele responde a certas demandas da sociedade. No que se refere à ação do Estado, podem ser apresentados dois constructos visualizados na atualidade: políticas de educação em tempo integral e políticas públicas de ampliação de oportunidades de educação a crianças, adolescentes e jovens. Na prática, a materialização desses desenhos pode (ou não) articular-se às defesas de educação integral, integrada e/ou integradora, bem como às políticas sociais intersetoriais e territoriais e às ações em rede.

[33] Alguns trechos deste item foram originalmente publicados em Parente (2021b).

5.5.1. Políticas de educação em tempo integral

Historicamente, o Estado estabeleceu como sua a responsabilidade pela oferta da educação pública e gratuita. Isso significa que assumiu para si uma parcela de responsabilidade pela formação do ser humano. No Brasil, definiu-se a obrigatoriedade e a gratuidade da escolarização de crianças, adolescentes e jovens dos 4 aos 17 anos (Brasil, 1988, 1996b). Ou seja, um tempo e um espaço da formação humana são de responsabilidade do Estado. Estabelecer que o Estado deve oferecer educação gratuita e obrigatória é uma determinação legal que, na prática, é operacionalizada por meio de políticas públicas.

Assim, no que concerne à temática dos tempos escolares, quando o Estado determina que a criança fique na escola, há especificações relativas à obrigatoriedade desse tempo (escolarização obrigatória), ao tempo diário (jornada escolar), aos objetivos e às ações realizadas nesse tempo (currículo), aos responsáveis pela ação educativa (profissionais) e ao espaço da ação educativa. Esses elementos foram sendo definidos e revistos ao longo da história; não são decisões permanentes, tomadas num único contexto histórico ou durante certo governo. Esses elementos demonstram que, em torno dos tempos escolares, são materializadas e estão interrelacionadas inúmeras políticas públicas: políticas de formação de professores, políticas de financiamento educacional, políticas curriculares, políticas de avaliação, políticas de educação em tempo integral etc. Justamente por isso, é importante que as políticas públicas e as decisões políticas sejam alvo de análises contínuas, inclusive para identificar continuidades, permanências, resistências e inovações ao longo da história da educação.

Costuma-se afirmar que a temática da jornada escolar está na agenda das políticas públicas, ou seja, no conjunto das políticas educacionais, a discussão sobre a jornada escolar tem sido recorrente. No entanto, não significa que o Estado deva iniciar sua ação tendo como elemento a priori a jornada escolar. É preciso questionar se essa "ordem das coisas" tem ajudado ou prejudicado a ampliação de oportunidades educativas oferecidas a crianças, adolescentes e jovens, sobretudo àqueles em idade de escolarização obrigatória. Por isso, não se pode afirmar, peremptoriamente, que a educação em tempo integral deve ser oferecida para todos os alunos, sem antes definir a função social da escola, os princípios que a regem e o que se espera desse tempo ampliado.

No Brasil, o conceito de "escola de tempo integral" surgiu no começo do século XX em meio ao encurtamento da jornada escolar e à disseminação dos turnos escolares no contexto brasileiro. É, portanto, um conceito de escola que traz como elemento central o tempo e sua ampliação. Passou-se a defender que mais tempo de escola poderia gerar mais oportunidades educativas aos alunos. A partir daí, as escolas podiam funcionar com jornadas parcial e/ou integral, o que remete a distintas configurações em relação ao tipo de jornada, de atividade, de espaços e de agentes educativos. No contexto brasileiro, do ponto de vista legal, a jornada parcial é definida como aquela com o mínimo de 4 horas e a jornada integral como aquela com o mínimo de 7 horas (Brasil, 1996b).

Ao longo do século XX, surgiram escolas de tempo integral em certos cenários brasileiros, quase todas expressando intencionalidades em torno da educação integral, mas sendo formuladas e implementadas com fundamentos, perspectivas e abordagens bem diversas, resultado de inúmeras concepções não apenas pedagógicas, mas sobretudo políticas. Por isso, na análise de certas experiências, escolas e políticas, é preciso considerar objetivos expressos, fundamentos de base, teorias de fundo, intencionalidades mas, principalmente, as práticas sociais e educativas que se concretizaram efetivamente.

Em cada momento histórico e cenário, a ampliação da jornada escolar teve certos objetivos, o que pode significar maior ou menor proximidade com a ideia e a prática da educação integral, não apenas do ponto de vista de seus objetivos anunciados, mas sobretudo de seus resultados reais. Os objetivos das políticas de ampliação da jornada escolar nem sempre foram os mesmos, inclusive porque a própria noção de educação integral também se modifica.

Principalmente a partir dos anos 2000, surgiram ações e políticas de ampliação da jornada escolar com novas características, o que levou ao uso de uma nova expressão: "educação em tempo integral" em lugar de "escola de tempo integral". A partir desse momento, ainda que a escola continuasse no centro da política pública, passou a se abrir a outros processos, agentes, instituições, espaços e profissionais, com vistas a oferecer mais e melhores oportunidades educativas aos seus estudantes.

No processo de formulação e implementação de políticas de educação em tempo integral, é preciso compreender o que mobiliza e conduz a ação do Estado.

Conceber a educação como processo que abarca inúmeros elementos e durante toda a vida, resulta no seguinte questionamento: qual o papel do Estado na educação de crianças, adolescentes e jovens? Em meio a outros espaços, instituições e atores que educam, qual o papel da escola? O que se espera das instituições sociais de forma geral e, especificamente, da instituição escolar? O que se deseja da escola no tempo que os alunos permanecem nela? Qual a função social da escola, do currículo escolar e suas contribuições para a educação integral?

A escola é uma construção social, assim como a função que exerce em determinado tempo e em cada sociedade. E essa função social não é uma definição de gabinete ou proveniente de certas prescrições ou diretrizes, embora sofra impactos da forma como a política educacional opera, inclusive de determinações legais - igualmente resultado de forças e disputas políticas.

O fato é que existem muitas expectativas em relação à escola e muitas delas são resultado de um processo simplista de pensar a educação apenas sob o prisma da instituição escolar ou distanciado das transformações da sociedade e do conhecimento. Constantemente dilemas históricos, pedagógicos, políticos e filosóficos impactam os desenhos e os objetivos das políticas públicas. Na delimitação das funções sociais da escola, muitas vezes, segue-se rumo à "escola progressiva de educação integral" (Teixeira, 1968) e se depara com a "escola transbordante" (Nóvoa, 2009). Por isso, são muitos os riscos de requerer da escola mais do que ela pode dar ou de limitar sua ação a um caráter utilitarista frente às suas inúmeras potencialidades.

Nesse desenho de política pública, com centralidade na instituição escolar, o Estado precisa considerar os movimentos sociais, históricos, políticos e pedagógicos para oferecer respostas adequadas à sociedade. Ciente das necessidades e especificidades dos sujeitos da educação, o Estado deve definir os objetivos formativos da escola em determinado tempo socio-histórico, estabelecendo os elementos da formação (currículo) e, consequentemente, o tempo necessário para que a formação almejada aconteça no âmbito da escola. Afinal, quando se amplia a jornada escolar, o que está sendo ampliado? Mais tempo na escola para o aluno fazer o quê? Um currículo escolar ampliado, acrescenta quais conhecimentos, atividades, ações e sujeitos?

A análise de diferentes políticas e práticas nacionais e internacionais de organização e ampliação da jornada escolar, inclusive em diferentes

momentos históricos, tem gerado um conjunto de elementos analíticos que nos ajudam a entender suas características e especificidades na atualidade. Ademais, apontam algumas possibilidades no campo da organização curricular. Assim, existem políticas públicas que, ao ampliar o tempo do aluno na escola, promovem distintas formas de organização curricular: atividades extracurriculares integradas ao currículo escolar; atividades extracurriculares na escola; atividades extracurriculares em instituições socioeducativas ou outros espaços públicos e privados.

Portanto, no desenho de políticas de educação em tempo integral é necessário tomar decisões políticas importantes. No que se refere ao currículo, deve-se questionar se esse tempo ampliado abrangerá atividades curriculares e/ou extracurriculares, inclusive considerando as transformações conceituais de currículo no tempo e no espaço. No que tange aos profissionais da educação, deve-se indagar sobre os responsáveis pela ação educativa, concebendo as transformações que envolvem esse conceito do ponto de vista legal, social, político e pedagógico. Quanto ao espaço da ação educativa, deve-se questionar se essas ações ocorrerão apenas na escola ou se abarcarão espaços escolares e não escolares. Do ponto de vista do financiamento da política pública, será necessário definir até onde vai a responsabilidade do Estado (no âmbito do setor educacional ou de outros setores), o que remete, novamente, ao que cabe à escola pública e ao currículo escolar, em meio a outras instituições, espaços, processos e agentes educativos.

5.5.2. Políticas públicas de educação integral a crianças, adolescentes e jovens

É importante que pesquisadores e educadores aproveitem que a discussão sobre a jornada escolar está na agenda política e produzam reflexões, análises e ações, a fim de que o papel do Estado seja mais efetivo não apenas na área educacional, mas na sociedade de forma geral, de modo a aproveitar todos os recursos disponíveis e colocá-los a serviço da educação integral, especialmente, de crianças, adolescentes e jovens.

Infelizmente, muitas políticas públicas são formuladas de forma compartimentada, setorizada, parcializada, herança da forma como se pensa a sociedade, o conhecimento e o ser humano. Essa visão compartimentada traz consequências para o modo como o Estado responde às demandas sociais,

ou seja, nem sempre de maneira articulada, englobando os mais diferentes aspectos da sociedade e do ser humano. Inclusive, essa forma de responder às demandas sociais pode causar desperdícios em termos de recursos físicos, financeiros, materiais e humanos. Nos distintos âmbitos do Estado, nas esferas governamentais, existem políticas públicas setoriais de educação, saúde, cultura, assistência social, esporte etc. Mas será que a ação do Estado nessas áreas tem sido efetiva?

Para desenhar políticas públicas que estejam a serviço da educação integral, é preciso ter como elemento a priori os sujeitos da educação, ou seja, crianças, adolescentes e jovens. Assim, as políticas públicas precisam conhecer e reconhecer suas necessidades, seus modos de vida e a realidade em que vivem. No contexto atual, é necessário ressaltar a multiplicidade de infâncias, adolescências e juventudes, ou seja, sujeitos que vivem em condições sociais, econômicas e culturais bem diversas; muitos vivem em situações difíceis e distantes das concepções de educação integral e, consequentemente, de justiça, igualdade, equidade e humanidade.

Nesse cenário, existem várias políticas embasadas em certos fundamentos: articulação entre educação formal e educação não formal, ideia de cidade educadora, noção de território educativo, noção de intersetorialidade, enfoque de relações intergovernamentais e abordagem de redes de políticas (Parente, 2020c). Esses fundamentos explicam as opções político-pedagógicas que foram sendo tomadas para a formulação e a implementação de políticas públicas em certos contextos nacionais e internacionais para melhorar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens.

Como o Estado ainda se organiza de forma setorial, formular e implementar políticas públicas intersetorialmente, abrangendo diferentes aspectos da formação humana constitui-se excelente oportunidade para que os setores dialoguem, se articulem e se redescubram tão próximos que até mesmo deixem de existir.

À medida que o Estado revê seu foco de ação e prioriza os sujeitos da educação e a formação humana, promove um movimento profícuo em torno do planejamento e da gestão da política pública, repercutindo nas relações do Estado com a sociedade e oferecendo melhores respostas aos problemas e às demandas sociais.

5.6. Tipologia de Políticas de Educação Integral em Tempo Integral e Modelo de Análise de Políticas de Ampliação da Jornada Escolar

Em Parente (2016a) foi publicada a Tipologia de Políticas de Educação Integral em Tempo Integral. A Tipologia baseou-se em pesquisas e projetos de ensino e de extensão que tiveram como foco a análise de políticas de educação integral em tempo integral. Por meio de pesquisas de campo, grupos de discussão, aplicação de questionários, realização de entrevistas e observações foram captados inúmeros elementos que evidenciaram a diversidade de modelos de oferta de educação em tempo integral, seja nas diferentes regiões e estados brasileiros, seja no interior de um mesmo município. O interesse era conhecer, caracterizar e categorizar os principais elementos das políticas em questão.

Sobre o exercício da tipificação, Faria (1980, p. 9), ao argumentar a importância das tipologias, informa que:

> Elaborar tipologia, tipificar, é uma das atividades mentais que tanto pode preceder à compreensão, à análise, ao aprofundamento do exame racional e exaustivo de uma realidade, como pode levar às taxionomias adequadas ou inadequadas [...] empobrecedoras da visão dinâmica, multifacetada e não demarcada do real. Aquele que se satisfaça com tipologias e taxionomias caminha pelo superficial, enquanto que o que começa seu estudo conhecendo-as mas não o esgota nelas, pode, nessas formas classificatórias ter um início metódico e esclarecedor, com o qual melhor caminhará o aprofundamento progressivo do conhecimento da realidade enfocada.

Assim, a Tipologia de Políticas de Educação Integral em Tempo Integral foi um exercício didático de tipificação das políticas da área, porém, sem a intenção de se fechar para outras possibilidades de classificação, e sim, impulsionando um processo de melhor descrição e compreensão das possíveis características que podem ser alvo de análise por parte de outros pesquisadores e estudos futuros. A construção da referida tipologia teve como objetivo melhor compreender como a ação do Estado é formulada e implementada. É um exercício didático que não deve ser visto de forma estanque. As classificações delineadas foram advindas do olhar sobre diferentes realidades captadas em inúmeros contextos de pesquisa e extensão. Deve-se alertar que, na tentativa de enquadramento de determinadas

políticas à tipologia, é possível que existam formas mistas que se justapõem em diferentes classificações.

A tipologia possui 12 critérios para análise das políticas de educação integral em tempo integral, resultando em 24 classificações, sendo duas classificações para cada critério (Quadro 12). É importante destacar que essas classificações surgiram por meio do olhar e da análise atenta de experiências em movimento, ou seja, do Estado em ação. No entanto, o exercício didático da classificação, ou seja, a tipologia em si, materializa um esquema de análise com contornos, opções e enquadramentos. Apesar disso, as classificações aqui delineadas podem sofrer alterações, à medida que a política vai sendo re(construída) e as análises vão fazendo emergir novos aspectos da formulação e da implementação. Teorias, análises e tipologias não são feitas no vazio, mas em determinados contextos sociais, históricos, políticos, econômicos e culturais. A sistematização foi um convite à análise contínua de políticas de educação integral em tempo integral formuladas e implementadas pelos diferentes entes federativos. Posteriormente, outros estudos partiram da tipologia para novas análises, validando-a como referencial analítico.

Em 2017, foram publicados alguns resultados da pesquisa "Educação Integral em Tempo Integral: modelos, experiências e práticas no estado de São Paulo", fazendo uso da tipologia (Parente, 2017). O artigo descreve, categoriza e analisa os diferentes modelos, experiências e práticas de educação integral em tempo integral em municípios paulistas com base numa pesquisa de levantamento realizada em 2016. À época, dos 399 municípios com experiências de tempo integral no Ensino Fundamental no estado de São Paulo, participaram da pesquisa 52 municípios (13%). A pesquisa nomina as instituições privadas que estabeleciam relações com os municípios para a oferta de educação em tempo integral; explicita o tipo de recurso privado existente para esse tipo de oferta, quando aplicado; identifica os espaços públicos e privados para a oferta da educação em tempo integral; caracteriza os profissionais que atuam nas ações de tempo integral, bem como seus vínculos profissionais; mostra os formatos curriculares adotados pelos municípios, inclusive ilustrando os componentes curriculares.

Em outra pesquisa, para comparação das políticas de ampliação da jornada escolar de Brasil e Espanha, foram feitas adaptações à referida tipologia,

de modo a considerar características e especificidades de contextos internacionais. Por meio desse novo Modelo de Análise, foi possível realizar um estudo comparado e caracterizar a formulação e a implementação das políticas dos dois países (Parente, 2020b). Como resultado, entre outros aspectos, pode-se ilustrar: no Brasil, a normatização das políticas de educação em tempo integral ocorre de maneira estruturada em âmbito nacional, com elevada autonomia das unidades federativas; na Espanha, a normatização da oferta de *actividades extraescolares* também pode ser classificada como estruturada, com elevada autonomia das Comunidades Autônomas e dos conselhos escolares.

Especificamente sobre um dos critérios da tipologia - existência de relações público-privadas - em Parente (2023b) foi publicado um estudo no qual emergiram categorias analíticas auxiliares, o que pode ser de grande valia a outros pesquisadores. O estudo citado analisou as relações público-privadas presentes nas políticas de educação em tempo integral em municípios paulistas por meio de duas pesquisas de levantamento aplicadas a gestores de Secretarias de Educação e gestores escolares. Para isso, foram criadas três categorias: parceiro, objeto e tipo da relação público-privada. Naquele contexto, a maior parte das relações público-privadas para implementação das políticas de educação em tempo integral ocorria com instituições com fins não econômicos com o objetivo de promover o enriquecimento curricular mediante a oferta de atividades esportivas, artísticas e culturais. Quanto ao tipo, as relações público-privadas realizavam-se por meio de: doações, na sua maioria, cessão de espaços físicos; terceirização de serviços e de profissionais; isenções fiscais como contrapartida para cessão de espaços físicos; atividades financiadas com recursos provenientes de leis de incentivo fiscal.

Quadro 12 - Tipologia/Modelo de Análise de Políticas de Educação em Tempo Integral e/ou de Ampliação da Jornada Escolar

Aspecto	Critério	Classificação
Formulação da Política	Normatização da política	Estruturada
		Semiestruturada
	Formulação e implementação da política	Formulada e implementada no mesmo nível administrativo/governamental
		Formulada e implementada por diferentes níveis administrativos/governamentais
	Abrangência da política	Universal
		Parcial
	Argumento da política	Sustentada por argumentos educativos
		Sustentada por argumentos sociais
Implementação da Política	Existência de relações intersetoriais	Implementada apenas pelo setor educacional
		Implementada intersetorialmente
	Origem dos recursos da política	Implementada com recursos públicos
		Implementada com recursos públicos e privados
	Existência de relações público-privadas	Implementada pelo Poder Público
		Implementada por meio de relações público-privadas
	Espaço da ação educativa	Implementada apenas em espaços escolares
		Implementada em espaços escolares e não escolares
	Formação do responsável pela ação educativa	Implementada por profissionais da educação
		Implementada por diferentes profissionais
	Vínculo profissional do responsável pela ação educativa	Implementada por profissionais concursados
		Implementada por profissionais com diferentes vínculos profissionais
	Organização das atividades extracurriculares	Padronizada
		Não padronizada
	Articulação das atividades extracurriculares ao currículo obrigatório	Integradas
		Não integradas

Fonte: Parente (2016a, 2020b, 2021a).

5.7. Políticas de educação em tempo integral à luz do ciclo da política pública

Em Parente (2018c) foi publicado o resultado de um esforço analítico que teve como objetivo sistematizar alguns elementos para a análise das políticas de educação em tempo integral, considerando o ciclo da política pública. O ensaio teórico, embasado na bibliografia da área de políticas públicas e no acúmulo empírico, mostra como as políticas de educação em tempo integral apresentam-se atualmente na agenda político-educacional brasileira e como vêm sendo formuladas, implementadas e avaliadas.

Na fase da agenda, destacou-se o contexto político-educacional que o país vivenciava. A implementação do Programa Mais Educação do governo federal e a aprovação da meta 6 do Plano Nacional de Educação fizeram emergir a temática da educação integral em tempo integral. Nesta fase também é importante destacar que muitas variáveis incidem na inserção, manutenção e exclusão de um tema da agenda e que não há como garantir que um tema permaneça no debate político. Além disso, é essencial lembrar que existem muitas agendas, principalmente, num país federativo como o Brasil; em cada contexto haverá cenários específicos que podem gerar a formulação e a implementação de políticas na área.

Quanto à fase da formulação, o texto destaca a força do Executivo e do Legislativo (atores formais) nesta etapa do ciclo da política. Apesar disso, atores informais (universidades, grupos de interesse, movimentos sociais etc.) têm peso importante no que se refere à construção de alternativas e propostas. Esses arranjos poderão indicar o quanto as políticas de educação em tempo integral formuladas estarão mais ou menos próximas de determinadas concepções de educação integral.

Na fase de implementação, o artigo destaca a importância de compreender que implementar uma política não se reduz a executar o que foi inicialmente planejado. É preciso romper com essa visão simplista do processo de tomada de decisão política. Assim, a análise da implementação, além de possibilitar identificar se os objetivos da política estão sendo devidamente atingidos, propicia verificar as interações dos diferentes atores, os recursos utilizados/necessários para isso, inclusive, se existem e a reformulação da própria política. São elementos relevantes para entender qualquer política de educação em tempo

integral implementada no cenário brasileiro e se contribui para a ampliação de oportunidades educativas às crianças, adolescentes e jovens.

Por último, na fase de avaliação, o texto menciona alguns critérios (eficiência, eficácia, impacto, sustentabilidade, análise custo-efetividade, satisfação do beneficiário e equidade), além de destacar as descontinuidades políticas na área educacional, o que inviabiliza e/ou fragiliza o processo de avaliação da política pública. No que tange às políticas de educação em tempo integral, em que pese a relevância de estudos na área e a necessidade de investir em pesquisas que melhor captem resultados das políticas, entre outros aspectos, é preciso cuidado com as chamadas avaliação de impacto, centradas em relações causais reduzidas, a exemplo de resultados de avaliação em larga escala.

O Quadro 13 sistematiza o esforço analítico empreendido em Parente (2018c), com sugestões a outros pesquisadores da área.

Quadro 13 - Educação em Tempo Integral à luz do ciclo da política pública

Fase	Questão norteadora	Tipos de análise
Agenda	Como a educação em tempo integral entra na agenda político-educacional?	Cenários, contextos e antecedentes. Atores, problemas e influências.
Formulação	Como as políticas públicas de educação em tempo integral são formuladas?	Concepções, argumentos, objetivos e intenções. Propostas, alternativas e decisões. Atores, arranjos, instrumentos políticos.
Implementação	Como as políticas de educação em tempo integral são implementadas?	Atores, arranjos, instrumentos políticos. Ações, decisões e percepções dos atores.
Avaliação	Como as políticas de educação em tempo integral são avaliadas?	Resultados, impactos, desempenhos e aprendizados.

Fonte: Organizado pela autora com base em Parente (2018c).

5.8. Relações entre as opções político-pedagógicas da Secretaria de Educação (macro) e da escola (micro)

Sabe-se que muitos elementos político-legais definidos pelos Poderes Executivo e Legislativo condicionam as ações político-pedagógicas desenvolvidas pelas escolas públicas. Esses vínculos vão muito mais além das relações

entre formulação e implementação da política pública. Fazem emergir aspectos da cultura da escola e de projetos educativos construídos por sujeitos em contextos específicos, detentores de valores e concepções que, por sua vez, também podem condicionar a política pública de educação em tempo integral.

Em Parente (2018a), partiu-se de um questionamento recorrente, porém pouco pesquisado: diante de uma política de educação em tempo integral, como se constrói uma escola de tempo integral? O estudo que originou o artigo teve como objetivo analisar o processo de construção de uma escola de tempo integral, sistematizando as relações entre as opções político-pedagógicas definidas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (macro) e as opções político-pedagógicas construídas no âmbito da escola (micro). Buscou-se conhecer os movimentos operados em uma escola pública municipal do interior de São Paulo, superando as linearidades e as dicotomias entre formulação e implementação da política e identificando aquilo que é construído e ressignificado na escola.

> apesar de compreender que são justamente os órgãos gestores dos sistemas de ensino e seus representantes os responsáveis pela formulação da política pública na área de educação, defende-se que a escola é também lócus de importantes decisões, cujos sujeitos, repletos de intencionalidades e concepções, são também atores que interferem na política pública, seja para legitimá-la, seja para resistir a ela (Parente, 2018a, p. 333-334).

Para isso, primeiramente foi descrito o cenário de formulação da política, anunciando os aspectos político-legais em âmbito nacional e local; em seguida, foram descritas as opções político-pedagógicas do sistema de ensino para ampliar a jornada escolar. A partir disso, discorre-se sobre as opções político-pedagógicas da escola pública de tempo integral. Segundo a maioria dos sujeitos pesquisados, "a escola de tempo integral oferece uma formação melhor aos alunos em comparação à escola de tempo parcial e [...] traz grande contribuição à formação integral dos alunos". Segundo eles, "a mudança na jornada escolar deve levar a uma mudança nas práticas docentes" (Parente, 2018a, p. 338-339).

Fazendo uso das categorias advindas da Tipologia de Educação Integral em Tempo Integral (Parente, 2016a), os resultados do estudo evidenciam, entre outros elementos, incômodos dos professores em relação à organização

curricular numa escola de tempo integral. Para além das relações dicotômicas entre turno e contraturno e padronização e flexibilização curricular, o estudo ressalta

> que as alterações curriculares não devem ser entendidas apenas como alteração de uma grade de horários/atividades; alterações curriculares compreendem, em grande medida, alterações de concepções e de práticas pedagógicas. Para superação das muitas contradições existentes, o horário de estudo coletivo dos profissionais da escola poderia ser um momento importante para discussões, formações, socializações, reconhecimento da equipe, diagnósticos, redefinições curriculares, trocas de experiências etc. São necessárias estratégias coletivas para que, diante da dicotomia dos turnos, a equipe se reconheça como parte de um projeto coletivo de educação integral em tempo integral. (Parente, 2018a, p. 340).

O estudo mencionado busca evidenciar as concepções de política e de escola, ressaltando a multidirecionalidade da política pública; há determinantes da política de educação em tempo integral, muitas das vezes, construídas nos gabinetes; porém, há também que considerar as ações desenvolvidas no âmbito da escola e ressignificadas por seus sujeitos.

> Ainda que se tenha clareza dos muitos determinantes e condicionantes da instituição escolar, partiu-se do pressuposto principal de que a escola não pode ser vista como mera instituição reprodutora das definições estabelecidas no âmbito macro do sistema de ensino. Seus sujeitos, atores nos cenários das mais diferentes políticas educacionais, são também, em certa medida, (re)formuladores da política pública. (Parente, 2018a, p. 344)

Por fim, num contexto de disseminação de políticas e práticas de educação em tempo integral/ampliação da jornada escolar, é importante a realização de estudos que busquem captar características, formatos, dificuldades e desafios no âmbito macro e micro do sistema educativo, já que "[...] são muitos os elementos que podem fortalecer e/ou enfraquecer a construção de políticas e de escolas de tempo integral". É essencial "[...] buscar compreender quais são esses elementos, como se constituem, como surgem, como se articulam, de onde partem e como podem ser explicados" (Parente, 2018a, p. 344).

5.9. Enfoque Integrador para análise de políticas de ampliação da jornada escolar

Diante do acúmulo teórico e empírico a respeito de políticas de educação em tempo integral no Brasil e de políticas de ampliação da jornada escolar no cenário internacional, em Parente (2020c) foram sistematizados fundamentos que embasam e sustentam as opções político-pedagógicas dos *policymakers* que, entre outras características: ampliam a noção de educação e a função social da escola, estreitam as relações entre escola e outras instituições socioeducativas e articulam recursos, agentes e instituições públicas e privadas. Essas estratégias foram explicadas a partir de seis fundamentos: 1) articulação entre educação formal e educação não formal; 2) ideia de cidade educadora; 3) noção de território educativo; 4) noção de intersetorialidade; 5) enfoque de relações intergovernamentais; 6) abordagem de redes de políticas. A sistematização dos seis fundamentos permite descrever e caracterizar algumas estratégias político-pedagógicas em diferentes contextos nacionais e internacionais. Essa análise, inclusive, pode partir de algumas questões norteadoras, conforme o Quadro 14.

Quadro 14 - Fundamentos das políticas de ampliação da jornada escolar

Fundamento	Questões norteadoras
Articulação entre educação formal e educação não formal	1) Existem instituições de educação não formal? 2) Quais funções desempenham na formação de crianças, adolescentes e jovens no contexto atual? 3) De que forma essas instituições interagem com a instituição escolar? 4) É possível formular e implementar políticas de ampliação da jornada escolar que articulem processos, instituições e agentes que atuam na educação formal e na educação não formal?
Ideia de cidade educadora	1) Como a cidade pode colaborar com a função socioeducativa que não está restrita à instituição escolar? 2) Como a cidade pode colaborar para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens? 3) Quais espaços e ações existem na cidade e que podem contribuir para a formulação de um projeto socioeducativo amplo e integrado?

Fundamento	Questões norteadoras
Noção de território educativo	1) O entorno da escola possui recursos socioeducativos (processos, espaços, agentes) que podem contribuir para a melhoria da oferta escolar? 2) Quais os arranjos possíveis e necessários para a formulação e a implementação de uma política pública que integre e amplie os recursos existentes rumo à formação integral de crianças, adolescentes e jovens em fase de escolarização obrigatória?
Noção de intersetorialidade	1) Quais são as políticas sociais em vigor destinadas a crianças, adolescentes e jovens em fase de escolarização obrigatória? 2) De que forma tais políticas contribuem para a formação integral desses sujeitos? 3) É possível construir um projeto socioeducativo territorial por meio de ações intersetoriais?
Enfoque de relações intergovernamentais	1) De que forma governo nacional e governo local podem construir um planejamento que demarque formas efetivas de colaboração, maximizando recursos financeiros, humanos, materiais e físicos para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens em fase de escolarização obrigatória? 2) Numa perspectiva territorial e intersetorial, qual seria o papel das instâncias nacionais e das instâncias locais?
Abordagem de redes de políticas	1) Quais são as políticas sociais em andamento e quais podem se articular para promover ações que contribuam para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens? 2) De que forma o Estado vem regulando e coordenando suas relações com o setor privado (com ou sem fins econômicos), de modo a maximizar recursos e ações que possam ser direcionados a crianças, adolescentes e jovens em processo de escolarização obrigatória?

Fonte: Elaborado pela autora com base em Parente (2020c).

O exercício analítico permitiu identificar que os seis fundamentos, se articulados, poderiam atuar, ao mesmo tempo, como instrumento de análise de políticas públicas na área e instrumento de gestão de políticas públicas, culminando no denominado Enfoque Integrador para análise, formulação e implementação de políticas de ampliação da jornada escolar (Figura 5).

Figura 5 - Enfoque Integrador para análise, formulação e implementação de políticas de ampliação da jornada escolar

Fonte: Parente (2020c, p. 19).

Na prática, o uso do Enfoque Integrador permitirá, objetivamente, identificar a existência de atores institucionais (públicos e privados) que desenvolvem processos educativos (formais e não formais) a crianças, adolescentes e jovens em idade escolar obrigatória; espaços (escolares e não escolares; públicos e privados) nos quais atuam os agentes responsáveis (formação e vínculo); as relações intersetoriais, intergovernamentais e entre Estado e organizações da sociedade civil. A partir desse mapeamento é possível também identificar, analisar e propor formas de regulação por parte do Estado.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. **A construção e a revisão participativa de Planos de Educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

ALFARO, D.; EVANS, P.; HOLLAND, P. Extending the School Day in Latin America and the Caribbean. **Policy Research Working Paper,** nº 7390, jun. 2015.

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande: Ed. UFMS; Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

AMARAL SOBRINHO, J.; PARENTE, M. M. A. **CAIC**: solução ou problema? Rio de Janeiro, RJ: IPEA, 1995. (Texto para discussão, nº 363).

ARCEO- GÓMEZ, E.; CAMPOS- VÁZQUEZ, R.; MUÑOZ- PEDROZA, C. **Double-Shift High Schools and School Performance**: evidence from a regression discontinuity design. 2016. Disponível em: https://lacea-lames2017.exordo.com/files/papers/998/initial_draft/Double-Shift_HighSchools_ArceoCamposMu_oz_Jan2016_wTables_Figures.pdf Acesso em: 10 jan. 2020.

ARRETCHE, M. T. S. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, E. M. (org.). **Avaliação de Políticas Sociais**: uma questão em debate. São Paulo: Cortez, 1998. p. 29-39.

ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.

ARROYO, M. G. **Imagens Quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ASHONG-KATAI, L. **Abolition of the double shift system of schooling in Ghana**: policy and its implementation in public basic schools a case

study of schools under the Accra Metropolitan Assembly. 2013. 146 f. Thesis (Master of Philosophy in Comparative and International Education) - Institute for Educational Research, Faculty of Education, University of Oslo, Oslo, 2013.

AZEVEDO, C. B. Arquitetura e grupos escolares em Sergipe: uma relação entre espaço e educação na escola primária. **Outros Tempos: Pesquisa em Foco - História**, São Luís, v. 7, n. 10, p. 119-142, 2010.

AZEVEDO, C. B. **O ideário modernizador do governo Graccho Cardoso (1922-26) e a reforma da instrução pública de 1924 em Sergipe**. 2009. 300 f. Tese (Doutorado) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal- RN, 2009.

AZEVEDO, F. et al. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. p. 31-66. (Coleção Educadores).

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BARDACH, E. **Los ochos pasos para el análisis de políticas públicas**: un manual para la práctica. México: Miguel Angel Porrúa, 2001.

BARRETTO, E. S. S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no Brasil. In: PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 189-230.

BARRETTO, E. S. S.; SOUSA, S. Z. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**, v. 30, p. 31-50, 2004.

BELLUCCI, C. F. **Tensão entre racionalidades (instrumental e substantiva) em paralelo a formas de cultura organizacional**: um estudo de caso em escola básica de tempo integral. 2015. 229 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Centro Socioeconômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BEREDAY, G. Z. F. **Método comparado em educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

BONILLA-MEJÍA, L. Doble jornada escolar y calidad de la educación en Colombia. **Coyuntura Económica**, v. 41, n. 1, , p. 63-103, 2011.

BONITATITUS, S. G. **Educação comparada**: conceito, evolução e métodos. São Paulo: EPE, 1989.

BORDIGNON, G. **Gestão da educação no município**: sistema, conselho e plano. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

BOTINELLI, L. **La ampliación de la jornada escolar en perspectiva Estudio sobre la situación de la jornada extendida y completa en el nivel primario de Argentina**. Disponível em: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/12_botinelli_-_informe_jornada_extendida_y_completa_issn.pdf Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade. **Resolução nº 4**, de 30 de outubro de 2023a. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/legislacao/2023/resolucao-no-4-de-30-de-outubro-de-2023/view#:~:text=Especifica%20as%20diferen%C3%A7as%20e%20pondera%C3%A7%C3%B5es,para%20o%20exerc%C3%ADcio%20de%202024. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 03 de abril de 2002. Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 28 de abril de 2008. Estabelece as Diretrizes Complementares [...] Educação Básica do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 13 de junho de 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.253**, de 13 de novembro de 2007a. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB [...]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/D6253.html. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.083**, de 27 de janeiro de 2010b. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108**, de 26 de agosto de 2020a. Altera a Constituição Federal [...] para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14**, de 12 de setembro de 1996a. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Caderno de Conceitos e Orientações do Censo Escolar 2023 – 1ª Etapa da Coleta**. 2023b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/pesquisas_estatisticas_indicadores_educacionais/censo_escolar/orientacoes/matricula_inicial/caderno_de_conceitos_e_orientacoes_censo_escolar_2023.pdf Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Média de horas-aula Diária.** Brasília: INEP, 2023c. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/media-de-horas-aula-diaria Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007b. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb [...]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014a. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n º 9.394 [...] e 11.494 [...]; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.113**, de 25 de dezembro de 2020b. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) [...]. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/legislacao/2020/lei-no-14-113-de-25-de-dezembro-de-2020/view Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.640**, de 31 de julho de 2023d. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996b. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.424**, de 24 de dezembro de 1996c. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério [...]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016a. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral [...]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base.** Brasília: MEC; CONSED; UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/ Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC-SEB-DICEI, 2013a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Final – Conae 2010**. Conae 2010. Brasília: MEC, 2010c. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento_final.pdf> Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Referência – Conae 2010**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral**: concepções e práticas na educação brasileira - mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília: MEC/SECAD, 2010d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral**: concepções e práticas na educação brasileira - mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo qualitativo. Brasília: MEC/SECAD, 2010e.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual operacional da educação integral.** Brasília, DF: 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11452-manual-operacional-de-educacao-integral-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual operacional da educação integral.** Brasília, DF: 2014b. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2013/11/manual_operacional_de_educacao_integral_2014.pdf. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano Municipal de Educação**: caderno de orientações. Brasília, DF: MEC; SASE, 2014c. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_pme_caderno_de_orientacoes.pdf Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.144**, de 10 de outubro de 2016b. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.145**, de 10 de outubro de 2016c. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.116**, de 6 de dezembro de 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-2.116-de-6-de-dezembro-de-2019-232132483 Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial nº 17**, de 24 de abril de 2007c. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf >. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**: impactos na educação integral e integrada. Brasília, DF: MEC, 2013b. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/pesquisa_ufmg_relatorio_final.pdf> Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. **Parecer ao Projeto de Lei nº 8.035 – Relatório elaborado pelo Deputado Angelo Vanhoni e apresentado à Comissão Especial no dia 05/12/2011.** 2011. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=B73BA7FAAB03A86E03BD1CA2AB5168A6.proposicoesWebExterno2?codteor=947081&filename=Tramitacao-PL+8035/2010> Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. **Parecer às Emendas ao Substitutivo ao Projeto de Lei nº 8.035** – Relatório elaborado pelo Deputado Angelo Vanhoni e apresentado à Comissão Especial no dia 24/04/2012. 2012b. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_

mostrarintegra;jsessionid=B73BA7FAAB03A86E03BD1CA2AB5168A6.
proposicoesWebExterno2?codteor=984951&filename=Tramitacao-
PL+8035/2010> Acesso em: em: 27 mar. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 8.035**, 20 de dezembro de 2010f.
Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_
mostrarintegra;jsessionid=B7BEF3980B04FA2D1FA1B8F0FB1AFF9D.
proposicoesWebExterno2?codteor=831421&filename=Tramitacao-
PL+8035/2010> Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. Avaliação das Atividades dos CAICs - Relatório de Auditoria Operacional, 1997. In: **Auditorias do Tribunal de Contas da União.** TC -016.305-5. Disponível: http://portal2.tcu.gov.br/portal/pls/portal/docs/2054052.PDF. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. **Tabela número de turnos.** Brasília: INEP, 2024.

BRAY, M. **Double-shift schooling**. Design and operation for cost-effectiveness. London: Commonwealth Secretariat; Paris: International Institute for Educational Planning, 2000.

BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. **Pesquisa em Educação Comparada**: abordagens e métodos. Brasília: Liber Livro, 2015.

CANÁRIO, R. **O que é escola**: um olhar sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

CAPELLA, A. C. N. Perspectivas Teóricas sobre o Processo de Formulação de Políticas Públicas. **BIB - Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, São Paulo, v. 1, n. 61, 2006, p. 25-52.

CÁRDENAS DENHAM, S. Escuelas de doble turno en México: una estimación de diferencias asociadas con su implementación. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Ciudad de México, v. 16, n. 50, p. 801-827, 2011.

CAVALIERE, A. M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educação e Sociedade**, Campinas, v.35, n.129, pp.1205-1222, out./dez. 2014.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, p. 1015-1035, 2007.

CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. C. (orgs.). **Educação brasileira em tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. Para onde caminham os CIEPs? Uma Análise Após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 147-174, jul. 2003.

CERCA de 70 mil estudantes de SP terão aulas aos sábados. **O Globo Online**, 31 jan. 2007. Disponível em: https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/cerca-de-70-mil-estudantes-de-spterao-aulas-aos-sabados-4236969 Acesso em: 10 jan. 2020.

CHIOZZINI, D. F.; MARQUES, S. M. L. O Movimento da Escola Nova, Classes Experimentais e Ginásios Vocacionais (1958-1970). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 15, n. 2, p. 582-598, maio/ago. 2016.

COHEN, E.; FRANCO, R. **Avaliação de projetos sociais**. Petrópolis: Vozes, 2004.

COMEÇA o ano letivo para mais de 1 milhão de alunos das escolas municipais de SP. **Cidade de São Paulo Comunicação**, 7 fev. 2007. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/comunicacao/noticias/?p=129488 Acesso em: 10 jan. 2020.

COMÊNIO, J. A. **Didáctica Magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, [s.d.].

COMPÈRE, M. La Historia del tiempo escolar en Europa. In: BERRIO, Julio Ruiz (ed.). **La cultura escolar de Europa**: tendencias históricas emergentes. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2000. p. 19-41.

CORONAVIRUS. **Qué se sabe de la vuelta al cole**: así son las medidas en cada comunidad. RTVE, 2020. Disponível em: https://www.rtve.es/noticias/20200904/plan-vuelta-cole-coronavirus-comunidades-autonomas/2039860.shtml Acesso em: 27 mar. 2024.

COWEN, R.; KAZAMIAS, A.; ULTERHALTER, E. **Educação comparada**: panorama internacional e perspectivas. Brasília, DF: Unesco: Capes, 2012.

CRUZ, R. C.; CASTIONI, R. Desafios en la ampliación del tiempo escolar en dos contextos. **Pro-Posições**, Campinas, n. 30, p. 1-17.

DALBEN, A. Las escuelas al aire libre uruguayas: creación y circulación de saberes. **Educación Física y Ciencia**, v. 21, n. 2, 1-13, 2019.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DALLABRIDA, N. As classes secundárias experimentais: uma tradição escolar (quase) esquecida. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 17, n. 3 (46), p. 196-218, jul./set. 2017.

DALRI, M. X. C. **Gestão da escola de tempo integral**: o caso de uma escola pública de ensino fundamental do município de Americana (SP). 2013. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.

DARAHEM, G. C. **Contribuição para a história da educação infantil em Ribeirão Preto**: experiências de funcionários e professoras das escolas municipais de educação infantil (EMEIs). 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

DAVIES, N. **Fundeb**: a redenção da Educação Básica? Campinas: Autores Associados, 2008.

DELVAL, J. **Aprender en la vida y en la escuela**. Madrid: Ediciones Morata, 2000.

DIAS, J. A. Duração do período escolar: a aspiração e a realidade. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 14, n. 1, p. 79-84, 1988.

DIAS, R.; MATOS, F. **Políticas Públicas**: princípios, propósitos e processos. São Paulo: Editora Atlas, 2012.

DINIZ JÚNIOR, C. A.; MÓL, S. C. Programa Mais Educação: indução e descontinuidade. **Revista da FAEEBA,** v. 32, n. 70, p. 145-159, 2023.

DOMINGUES, P.; RUFFINI, K. Long-Term Gains from Longer School Days. **IRLE Working Paper**, n. 103-18, p. 1-48, oct. 2018.

DREYER, D. Escolas adotam turno intermediário. **Tribuna**, 19 jul. 2005. Disponível em: https://www.tribunapr.com.br/noticias/parana/escolas-adotam-turno-intermediario/ Acesso em: 10 jan. 2020.

DURAN, M. C. G.; ALVES, M. L.; PALMA FILHO, J. C. Vinte anos da política do ciclo básico na rede estadual paulista. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 83-112, 2005.

DYE, T. R. **Understanding Public Policy.** Pearson: New Jersey, 2013.

EBOLI, T. **Uma escola diferente**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969a.

ÉBOLI, T. **Uma experiência de educação integral**. Rio de Janeiro: Faperj, 1969b.

EBY, F. **História da Educação Moderna**: teoria, organização e práticas educacionais. Porto Alegre: Globo; Brasília, INL, 1976.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ESCOLANO BENITO, A. Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. **Revista de Educación**, Madrid, n. 298, p. 55-79, 1992.

ESCOLANO BENITO, A. **Tiempos y espacios para la escuela**: ensayos históricos. Madrid: Biblioteca Nova, 2000.

EUROPEAN COMMISSION. EACEA. Eurydice. **National education systems**, 2019. Disponível em: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en. Acesso em: 10 jan. 2019.

FARIA, A. L. G. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da Educação Infantil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, p. 60-91, 1999.

FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 19-34, maio/ago. 2000.

FARIA, L. M. S. de. Prefácio. In: BRASIL. MEC. INEP. **Tipologia da Educação Extraescolar**. Brasília, DF: INEP, 1980.

FERNANDES, N. L. B. **Arquitetura Escolar carioca**: edificações construídas entre 1930 e 1960. 2006. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

FERRER, F. **La educación comparada actual.** Barcelona: Ariel, 2002.

FONSECA, J. O PROFIC - Programa de Formação Integral da Criança: anotações de um seminário. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 1-2, p. 167-187, 1986.

FILIPE, F. A.; SILVA, D. S.; COSTA, Á. C. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 783-803, jul./set. 2021.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação**: confrontos de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **O Programa Mais Educação** – Ministério da Educação. Relatório de Avaliação Econômica e Estudos qualitativos. Avaliação econômica de projetos sociais. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2015.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GARCÍA GARRIDO, J. L. **Educación comparada**: fundamentos y problemas. Madrid: Editorial Dykinson, 1982.

GODOY, C. M. O. **Programa Mais Educação**: mais do mesmo? Um estudo sobre a efetividade do programa na rede municipal de São Luís - MA. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

GOERGEN, P. Espaço e tempo na escola: constatações e expectativas. In: FÓRUM PERMANENTE DE DESAFIOS DO MAGISTÉRIO, 2005. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2005.

GOHN, M. G. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 1999.

GOHN, M. G. Educação não formal nas instituições sociais. **Revista Pedagógica**, v. 18, n. 39, p. 59-75, 2016.

GOHN, M. G. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GOMES, C. A. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 13, p. 281-306, 2005.

GRUND, Z. C. **Jornada de trabalho docente**: regime de dedicação plena e integral (RDPI) na rede estadual de ensino de São Paulo. 2019. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2019.

GRUND, Z. C.; PARENTE, C. M. D. Condições de trabalho docente em Regime de Dedicação Plena e Integral na rede estadual de ensino de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 29, n. 2, p. 185–205, 2022.

GUEDES, B. **O Medo de Amar é o medo de ser livre.** 1978. Disponível em: https://www.letras.mus.br/beto-guedes/44543/ Acesso em: 03 abr. 2023.

HAGE, S. M.; ANTUNES-ROCHA, M. I. (orgs.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

HÖFLING, H. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes,** Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

HOWLETT, M.; HAMESH, M.; PERL, A**. Política pública**: seus ciclos e subsistemas – uma abordagem integradora. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

HOWLETT, M.; MUKHERJEE, I. Policy design and non-design: Towards a spectrum of policy formulation types. **Lee Kuan Yew School of Public Policy Research Paper**, n. 14-11, 2014.

JANNUZZI, P. M. Avaliação de Programas Sociais: conceitos e referenciais de quem a realiza. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 22-42, maio/ago. 2014.

KINGDON, J. Como chega a hora de uma ideia? In: SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. **Políticas Públicas** – Coletânea. Brasília: ENAP, 2006a. p. 219-224.

KINGDON, J. Juntando as Coisas. In: SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. **Políticas Públicas** – Coletânea. Brasília: ENAP, 2006b. p. 225-245.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação,** p. 5-18, 2000.

LÁZARO HERRERO, L. El tiempo escolar en la Unión Europea. Organización del calendario y la jornada escolar. **Aula**, Salamanca, n. 12, p. 185-202, 2000 [publicado em 2002].

LÁZARO HERRERO, L. **La perspectiva social de la jornada escolar en la Unión Europea**: estudio comparado en Italia, Francia, Portugal y España. 2007. Tese (Doctorado en Educación) – Universidad de Salamanca, Salamanca, 2007.

LÁZARO HERRERO, L. La perspectiva social de la jornada escolar en la Unión Europea. Estudio comparado en Italia, Francia, Portugal y España. **Revista Española de Educación Comparada**, Madrid, n. 19, p. 193-218, 2012.

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012.

LIMA, E. C. S. **Ciclos de formação**: uma reorganização do tempo escolar. São Paulo: Editora Sobradinho 107, 2002.

LIMA, L. L.; D'ASCENZI, L. Implementação de Políticas Públicas: perspectivas analíticas. **Revista de Sociologia Política**, Curitiba, v. 21, n. 48, p. 101-110, dez. 2013.

LINDBLOM, C. **O Processo de Decisão Política**. Brasília, DF: UNB, 1981.

LINDEN, T. **Double-shift Secondary Schools**: possibilities and issues. Washington D.C.: World Bank, 2001.

LIRA, D. 3,5 mil alunos ainda estudam no 'turno da fome' em escolas municipais de SP. **Último Segundo IG**, 25 ago. 2014. Disponível em: https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-08-25/35-mil-alunos-ainda-estudam-no-turno-da-fome-em-escolas-municipais-de-sp.html Acesso em: 10 jan. 2020.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Educação comparada**. Brasília: Inep/MEC, 2004.

MARTINIC, S. El tiempo y el aprendizaje escolar: la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 61, p. 479-499, abr./jun. 2015.

MARTINIC, S.; VERGARA, C. Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos con jornada escolar completa en Chile. REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,** v. 5, n. 5e, p. 3-20, 2007.

MASCELLANI, M. N. **Uma Pedagogia para o Trabalhador**: o ensino vocacional com base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de desempregados. São Paulo: IIEP; CMFEUSP; GVive, 2010.

MAURÍCIO, L. V. (org.). **Tempos e espaços escolares**: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Ponteio; FAPERJ, 2014a.

MAURÍCIO, L. V. Ampliação da jornada escolar: configurações próprias para diferentes contextos: Brasil e Europa. **Ensaio**: avaliação, políticas públicas e educação, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 875-898, out./dez. 2014b.

MENEZES, C. M. A. **Itinerâncias de vida/formação de Carmen Teixeira e atividade profissional na educação visibilizadas pelas lentes de gênero**. 2011. 210 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

MENEZES, J. S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 137-152, set. 2012.

MIGNOT, A. C. V. CIEP – Centro Integrado de Educação Pública: alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação? **Em Aberto**, Brasília, v. 8, n. 44, p. 45-63, 1989.

MITTER, W. Tiempo escolar y duración de la enseñanza escolar en Alemania: una comparación a nivel europeo. **Revista de Educación**, n. 298, p. 221-233, 1992.

MOLL, J. (Org.). **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Artmed, 2004.

MOLL, J. Introdução. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 27-30.

MONLEVADE, J. C. Como financiar a educação em jornada integral?. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, 2012.

MONLEVADE, J. C. **Plano Municipal de Educação**: fazer para acontecer. Brasília, DF: Idéa Editora, 2002.

MONLEVADE, J. C. Planos Municipais de Educação: orientações para sua elaboração e consolidação. In: PARENTE, C. M. D.; PARENTE, J. M. **Avaliação, Política e Gestão da Educação**. São Cristóvão: Editora UFS, 2011. p. 87-97.

MONTEIRO, M. P. C. **O Programa Novo Mais Educação**: uma avaliação política da Política. 2018. 165 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

MULLER, P.; SUREL, Y. A **Análise das Políticas Públicas**. Pelotas: Educat, 2002.

NAGAO, F. Q. A.; PARENTE, C. M. D. Educação em Tempo Integral e Relações Público-Privadas no Programa Cidadescola de Presidente Prudente-SP. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 24, n. 2, p. 186–196, 2023.

NEVES, J. **O ensino público vocacional em São Paulo**: renovação educacional como desafio político - 1961-1970. 2010. 351f. Universidade de São Paulo - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2010.

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, F. V. **Arquitetura escolar paulista dos anos 30**. 2007. 140f. Dissertação (Mestrado em História e Fundamentos da Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT - OECD. **PISA 2015 Results (Volume I)**: excellence and equity in education, PISA. OECD Publishing: Paris, 2016.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - OEI. Metas Educativas 2021 – **A educação que queremos para a geração dos bicentenários - Documento final.** Madrid: OEI, 2010.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - OEI. **Miradas sobre la educación en Iberoamérica**. Avances en las metas educativas 2021. Madrid: OEI, 2014.

ORKODASHVILI, M. **Double-shift schooling and EFA goals**: assessing economic, educational and social impacts. Munich Personal RePEc Archive, n. 23519, sept. 2009.

OVALLE-RAMIREZ, C. P. Efecto de la Doble Jornada Escolar en el Desempeño Académico de los Estudiantes Colombianos: un análisis empírico para informar la política de jornada única. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 81, jul. 2018.

PARENTE, C. M. D. A construção da escola de tempo integral: relações entre as opções político-pedagógicas da secretaria de educação (macro) e da escola (micro). **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 9, n. 2, p. 330-346, 2018a.

PARENTE, C. M. D. A construção da meta de educação em tempo integral do Plano Nacional de Educação (2014). **Educação em Revista**, Marília, v.18, Edição Especial, p. 23-42, 2017a.

PARENTE, C. M. D. A construção dos tempos escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 135-156, ago. 2010.

PARENTE, C. M. D. **A construção dos tempos escolares**. São Cristóvão: Editora UFS, 2015.

PARENTE, C. M. D. **A construção dos tempos escolares**: possibilidades e alternativas plurais. 2006. 173f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2006.

PARENTE, C. M. D. Análise comparada da jornada escolar em países da União Europeia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 78-94, 2020a.

PARENTE, C. M. D. Atividades extracurriculares e Políticas de Ampliação da jornada escolar: comparação entre Brasil e Espanha. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 41, p. 567-590, 2020b.

PARENTE, C. M. D. Ampliação da jornada escolar e oferta de atividades extracurriculares: desenhos de políticas em países europeus. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 16, p. 1-17, 2023a.

PARENTE, C. M. D. Construindo uma Tipologia das Políticas de Educação Integral em Tempo Integral. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 3, p. 563-586, set./dez. 2016a.

PARENTE, C. M. D. Desvendando a jornada escolar brasileira. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 8, n. 3, p. 319 - 343, set./dez. 2019.

PARENTE, C. M. D. Educação em Tempo Integral e Programa Mais Educação: aproximações e distanciamentos das regiões brasileiras em relação à meta prevista no projeto de lei do novo Plano Nacional de Educação (PNE). **Contrapontos**, Itajaí, v.14, n.3, pp.618- 633, set./dez. 2014a.

PARENTE, C. M. D. Educação em Tempo Integral nos Planos Municipais de Educação de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 25, n. 3, jul./set. 2018b.

PARENTE, C. M. D. Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. **Ensaio**: Avaliação, Políticas Públicas e Educação, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 57-88, mar. 2014b.

PARENTE, C. M. D. Gestão e financiamento da educação integral: análise das matrículas em tempo integral e do atendimento do Programa Mais Educação em Sergipe. In: PARENTE, Juliano Mota Parente; PARENTE, Cláudia da Mota Darós (Orgs.). **Política, Gestão e Financiamento da Educação**. São Cristóvão: Editora UFS, 2012. p. 121-142.

PARENTE, C. M. D. Nos tempos de escola: das discussões sobre antecipação e ampliação da escolarização ao direito à educação. **Revista de Educação**, Itatiba, v. 11, n. 12, 2008.

PARENTE, C. M. D. Políticas de ampliação da jornada escolar: fundamentos e proposições. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1–26, 2020c.

PARENTE, C. M. D. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral no Estado de São Paulo: modelos e experiências. **Jornal de Políticas Educacionais,** Curitiba, v. 11, n. 24, dez. 2017b.

PARENTE, C. M. D. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 415-434, 2018c.

PARENTE, C. M. D. Programa Mais Educação e modelos de educação em tempo integral. **Cadernos de Educação,** Pelotas, n. 54, p. 152-169, maio/ago. 2016b.

PARENTE, C. M. D. Programa Mais Educação: impactos e perspectivas nas escolas do campo. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 11, n. 2, p. 439-454, jun./ago. 2017c.

PARENTE, C. M. D. Políticas de educação integral em tempo integral: possibilidades e alternativas. In: PARENTE, C. M D. (org.). **Políticas públicas para a educação básica**: avanços, desafios e perspectivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021a. p. 97-123.

PARENTE, C. M. D. Políticas públicas: possibilidades e potencialidades da educação integral. **Revista Exitus**, Santarém, v. 11, p. 1-14, 2021b.

PARENTE, C. M. D. Relações público-privadas nas políticas de educação em tempo integral no Estado de São Paulo. **Interfaces da Educação**, v. 13, p. 1-22, 2023b.

PARENTE, C. M. D. Turnos escolares: contexto internacional e o caso brasileiro. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 13, p. 1-20, 2020d.

PARENTE, C. M. D.; AZEVEDO, E. N. Monitoramento do Programa Mais Educação em Sergipe. In: PARENTE, C. da M. D.; PARENTE, J. M. (orgs.). **Avaliação, Política e Gestão da Educação.** São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2011. p.131-145.

PARENTE, C. M. D.; GRUND, Z. C. O Programa Ensino Integral (PEI) do estado de São Paulo: análise das produções acadêmicas. **Comunicações**, Piracicaba, v. 26, n. 2, p. 37-55, 2019.

PARENTE, C. M. D.; LÁZARO HERRERO, L. Educação em tempo integral e mais tempo na escola: estratégias de Brasil e Espanha. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 25, n. 50, p. 31-56, jul./dez. 2019.

PARENTE, C. M. D.; PARENTE, J. M.; HERNADES, E. D. K. Avaliação de impacto na educação básica. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 14, n. 16, 2020.

PARENTE, C. M. D.; PRADO, R. A. N. Programa Mais Educação: análise das produções acadêmicas. **Revista Humanidades**, Fortaleza, v. 31, n. 2, p. 563-583, jul./dez. 2016.

PARENTE, C. M. D.; RUS PEREZ, J. R.; MATTOS, M. J. V. M. de. Avaliação, Monitoramento e Controle Social: contribuição à pesquisa e à política educacional. In: PARENTE, C. M. D.; PARENTE, J. M. (Org.). **Avaliação, Política e Gestão da Educação.** São Cristóvão, SE: 2011. p. 15-31.

PARENTE, J. M.; PARENTE, C. M. D. La autonomía de los centros educativos brasileños en el contexto de transición de la nueva gestión pública a la post nueva gestión pública (PNGP). **Journal of Supranational Policies of Education,** Madrid, n. 11, p. 68-86, 2020.

PARO, V. H. et al. **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

PEREIRA, G. C. **Uma avaliação de impacto do Programa Mais Educação no ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, Estratégia e Desenvolvimento). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

PEREYRA, M. A. **A vueltas con la jornada y los tiempos escolares en el comienzo de una nueva época**. Andalucía: Observatorio de la Infancia en Andalucía, 2005. Disponível em: https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=551. Acesso em: 10 mar. 2023.

PEREYRA, M. A. La construcción social del tiempo escolar. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n. 206, p. 8-12, 1992.

PEREYRA, M. A. La jornada escolar y su reforma en España: un marco de comprensión. In: PEREYRA, M. A.; FARACO, J. C. G.; CORONEL, J. M. **Infancia y escolarización en la modernidad tardía**. Andalucia: Akal; Universidad de Andalucia, 2002. p. 71-104.

PETITAT, A. **Produção da escola, produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIO, C. A.; CZERNISZ, E. C. S. A educação integral no Mais Educação: uma análise do programa. **Educação**, Santa Maria, v.40, n. 1, pp.241-253, jan./abr. 2015.

PRANDI, M. B. R. **A construção da imagem dos parques infantis de Ribeirão Preto das décadas de 1950 e 1960**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

PREFEITO B. C. e vereadores realizam Mutirão nos Bairros na Capela do Socorro. **Interlagos News**, 28 maio 2019. Disponível em: https://gruposulnews.com.br/prefeito-brunocovas-e-vereadores-realizam-mutirao-nos-bairros-na-capela-do-socorro/ Acesso em: 10 jan. 2020

RADINGER, T.; BOESKENS, L. **More time at school**: Lessons from case studies and research on extended school days. OECD, 2021.

RAMIREZ LLORENS, F. Sobre la extensión de la jornada escolar en Uruguay: ocho supuestos de la política educativa en debate. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, Ciudad de México, v. 44, n. 2, p. 13-38, 2014.

RIBEIRO, D. Depoimento. In: ROCHA, J. A. L. (org.). **Anísio em movimento**. Brasília: Senado Federal; Conselho Editorial, 2002. p. 65-72.

RIBEIRO, D. C. R. ; PARENTE, C. M. D; SIMÕES, R. M. R. O processo de implementação do Programa de Educação em Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG. **Revista Profissão Docente**, v. 23, p. 1-29, 2023.

ROCHA, J. A. L. (org.). **Anísio em movimento.** Brasília: Senado Federal; Conselho Editorial, 2002.

RUA, M. G. **Para Aprender Políticas Públicas**. Brasília, DF: IGEPP, 2013.

RUS PEREZ, J. R. Avaliação do processo de implementação: algumas questões metodológicas. In: RICO, E. M. (org.). **Avaliação de Políticas Sociais**: uma questão em debate. São Paulo: Cortez, 1998. p. 65-73.

RUS PEREZ, J. R. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente?. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, p. 1179-1193, 2010.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAGYNDYKOVA, G. **Academic Performance in Double-Shift Schooling**. 2013. Disponível em: http://www.u.arizona.edu/~galiyas/Research_files/DSSpaper_nov13.pdf Acesso em: 10 jan. 2020.

SANCHES, R. Alemania vuelve al cole. **ABC**, 2020. Disponível em: https://www.abc.es/sociedad/abci-alemania-vuelve-cole-202005071506_noticia.html?ref=https://www.abc.es/sociedad/abci-alemania-vuelve-cole-202005071506_noticia.html Acesso em: 27 mar. 2024.

SANTOS, W. G. A trágica condição da política social. In: ABRANCHES, S. et al. (Org.) **Política social e combate à pobreza.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989. p. 33-63.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 21.883**, de 28 de dezembro de 1983. Institui o Ciclo Básico no ensino de 1.º grau das escolas estaduais. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1988/decreto-28170-21.01.1988.html Acesso em: 10 mar. 2023.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 28.170**, de 21 de janeiro de 1988. Estabelece a Jornada Única Discente e Docente no Ciclo Básico das escolas estaduais. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1983/decreto-21833-28.12.1983.html Acesso em: 10 mar. 2023.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 34.035**, de 22 de outubro de 1991. Dispõe sobre a instituição do Projeto Educacional "Escola Padrão" na Secretaria da Educação. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1991/decreto-34035-22.10.1991.html Acesso em: 10 mar. 2023.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 38.643**, de 27 de junho de 1961. Regulamenta a Lei nº 6.052, de 3 de fevereiro de 1961, que dispõe sobre o Ensino Industrial, Ensino de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas e Cursos Vocacionais. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1961/decreto-38643-27.06.1961.html Acesso em: 10 mar. 2023.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 211**, de 11 de novembro de 1994. Estabelece diretrizes para a organização das escolas da rede estadual de ensino em 1995 e dispõe sobre providências correlatas. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/211_94.htm Acesso em: 11 mar. 2022.

SARMENTO, A. P.; ARRUDA, A. L. M. M. Escola Padrão, curta-vida, longa saudade. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 1-22, 2011.

SARTRE, J. P. **O existencialismo é um humanismo**. Tradução: Vergílio Ferreira. São Paulo: Abril S.A., 1973.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento - **Revista de Educação**, n. 4, v. 9, ago. 2016.

SCHEIBE, L. Considerações da CNTE sobre o Projeto de Base Nacional Comum Curricular, elaborado preliminarmente pelo MEC. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 411-420, jul./dez. 2015.

SCHMITZ, H.; ROLLETT, W.; SILVA, C. B. Escola em tempo integral na Alemanha e no Brasil: uma discussão dos conceitos e de resultados de pesquisas nacionais. **Educação em Revista**, Marília, v. 18, Edição Especial, p. 43-72, 2017.

SECCHI, L. **Análise de políticas públicas**: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções. São Paulo: Cengage Learning, 2021.

SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SILVA, J. L. F. ; PARENTE, C. M. D. Diretrizes para a oferta da Educação Infantil integral e em tempo integral. In: FARO, A. et al. (Org.). **Pesquisas em Psicologia, Saúde e Sociedade**. São Paulo: Editora Concern, 2023. p. 239-256.

SILVA, J. A. A.; SILVA, K. N. P. A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.94, n. 238, p.701-720, set./dez. 2013.

SILVA, P. L. B.; MELO, M. A. B. O processo de implementação de políticas públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. **Caderno NEPP/UNICAMP,** Campinas, n. 48, p. 1-16, 2000.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez 2006.

SOUZA, D. G.; PARENTE, C. M. D. . Jornada escolar brasileira: estudo comparado intranacional. **Intermeio**, v. 29, p. 53-73, 2023.

SOUZA, R. F. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1990-1910). São Paulo: Editora UNESP, 1998.

SOUZA, R. F. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 127-143, 1999.

STIVAL, M. C. E. E.; MIRA, M. M.; WITHERS, S. W. A educação integral na rede municipal de ensino de Curitiba: contexto histórico e práticas pedagógicas. In: COELHO, L. M. C. da C. (Org.). **Educação integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et al; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 209-217.

SUBIRATS, J. Definición del Problema. Relevancia Pública y Formación de la Agenda de Actuación de los Poderes Públicos. In: SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. **Políticas Públicas** – Coletânea. Brasília: ENAP, 2006. p. 199-218.

SUPERLOTAÇÃO nas escolas. **O Popular**, 24 fev. 2019. Disponível em: https://www.opopular.com.br/noticias/opiniao/editorial-1.145048/superlotação-nas-escolas-1.1737744 Acesso em: 10 jan. 2020.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p.78-84, jan./mar. 1959.

TEIXEIRA, A. **Pequena introdução à filosofia da educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. 5 ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.

TEIXEIRA, I. Assunção de Castro. Cadências escolares, ritmos docentes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 87-108, jul./dez. 1999.

TENTI FANFANI, E. **Estado del arte**: escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina. Buenos Aires: UNESCO, 2010.

TORRE, E. et al. **Extensión de la jornada escolar en el nivel primario**: una hoja de ruta para su implementación en la Argentina. Banco Interamericano de Desarrollo, 2024.

TRILLA, J. **La educación fuera de la escuela**: ámbitos no formales y educación social. Barcelona: Ariel, 1998.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação para Todos em 2015**: um objetivo acessível? Brasília: UNESCO; São Paulo: Editora Moderna, 2009.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Glossário de Terminologia Curricular**. Brasília: UNESCO, 2016.

UNESCO - UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **International standard classification of education**: ISCED 2011. Montreal: UNESCO, 2012.

UNITED STATES OF AMERICA – USA. National Commission on Excellence in Education. **A nation at risk**: the imperative for educational reform. Washington: Government Printing Office, 1983.

UNITED STATES OF AMERICA – USA. National Education Commission on Time and Learning. **Prisoners of time**. Washington: Government Printing Office, 1994.

URUGUAY. **Estado de Situación 2022 Monitor de Educación Inicial y Primaria 2023**. Administración Nacional de Educación Pública. Dirección General de Educación Inicial y Primaria. Montevideo: ANEP, 2023.

USHIOGI, M.; HAMANO, T. Vietnam's quest for Universal Primary Education and Analysis of its Financial Structure. In: YONEMURA, A**. Universalization of Primary Education in the Historical and Developmental Perspective**. Chiba: Institute of Developing Economies, 2007. p. 335-385.

USMAN, K. **Impact of single and multiple-shift schooling systems on islamic studies students' performance in secondary schools in Adamawa State, Nigeria**. 2015. 115 f. Thesis (Master Degree in Education) - Department of Educational Foundations and Curriculum Studies, Faculty of Education, Ahmadu Bello University, Zaria, Nigeria, 2015.

VELEDA, C. **Nuevos tiempos para la educación primaria**: lecciones sobre la extensión de la jornada escolar. Buenos Aires: Fundación CIPPEC; Unicef Argentina, 2013.

VERCELLINO, S. Ampliación del tiempo y dispositivo escolar: oportunidades y resistencias. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1005-1025, 2016.

VIANA, A. L. Abordagens metodológicas em políticas públicas. **Revista Brasileira de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 5-43, mar./abr. 1996.

VILLANUEVA, L. F. A. (Org.). **El estudio de las políticas públicas**. México: Miguel Ángel Porrúa, 2007a.

VILLANUEVA, L. F. A. (Org.). **La hechura de las políticas**. México: Miguel Ángel Porrúa, 2007b.

VILLANUEVA, L. F. A. (Org.). **La implementación de las políticas**. México: Miguel Ángel Porrúa, 2007c.

WIGGERS, I. D. **Memórias da Escola-Parque de Brasília**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2023.

XAVIER, C. C. **Apontamentos sobre Anísio Teixeira e o Ensino de Arte no Brasil**. 2017. 290 f. Tese (Doutorado em Arte) - Universidade de Brasília, Instituto de Artes, Brasília, 2017.

XERXENEVSKY, L. L. **Programa Mais Educação**: avaliação do impacto da educação integral no desempenho de alunos no Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado em Economia do Desenvolvimento). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

Sobre a Autora

Cláudia da Mota Darós Parente é formada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Livre-docente em Políticas Públicas em Educação, com Pós-doutorado na Universidade de Salamanca, Espanha. É professora associada da Universidade Estadual Paulista (Unesp/Marília), líder do Grupo de Pesquisa e Análise de Políticas Educacionais e docente da graduação e do Programa de Pós-graduação em Educação. É professora universitária desde 2001 e pesquisadora dos tempos escolares desde seus estudos de doutorado. A educação em tempo integral e os movimentos de ampliação da jornada escolar têm sido seu foco analítico há vários anos. Projetos de ensino, pesquisa e extensão, incluindo pesquisas de campo em escolas públicas de diferentes estados e municípios brasileiros e no contexto internacional vêm fornecendo subsídios importantes para a análise de políticas públicas na área.

"A análise da jornada escolar requer uma aproximação com suas diretrizes político-pedagógicas, bem como com seu processo de implementação, já que, inclusive, cada cenário pode traduzir uma mesma política de maneiras diferentes em função dos valores, concepções, recursos e práticas dos sujeitos envolvidos" (Cláudia da Mota Darós Parente).

SOBRE O LIVRO

Catalogação
André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Normalização
Livia Pereira

Diagramação e Capa
Mariana da Rocha Corrêa Silva

Assessoria Técnica
Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial
labeditorial.marilia@unesp.br

Formato
16x23cm

Tipologia
Adobe Garamond Pro

“Quais os arranjos possíveis e necessários para a formulação e a implementação de uma política pública que integre e amplie os recursos existentes rumo à formação integral de crianças, adolescentes e jovens em fase de escolarização obrigatória? De que forma governo nacional e governo local podem construir um planejamento que demarque formas efetivas de colaboração, maximizando recursos financeiros, humanos, materiais e físicos para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens em fase de escolarização obrigatória?”. De modo a responder questões como essas, a obra recupera a trajetória da educação em tempo integral no Brasil e descreve a oferta de atividades extracurriculares no contexto internacional, fornecendo elementos conceituais e empíricos para compreender a formulação e a implementação de políticas públicas, assim como referenciais analíticos para pesquisadores e gestores da área.

ISBN 978-65-5954-535-3
9 786559 545353